

Kreativitet og psykisk helse

Et prosjekt for å belyse kreativitetens betydning for utvikling av god psykisk helse hos barnehagebarn.

Kristin Hollekim og Kristiane Gjerustad



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2007

Sammendrag

Undersøkelsen fokuserer på mulighetene som finnes ved å anvende kunstnerisk virksomhet i barnehager for å styrke barns læring, vekst og psykiske helse.

Temaets relevans

Psykiske lidelser og vansker fremstår som et av Norges største helseproblemer (Thuen og Aarø 2001). Tallene er høye og en av tre uføretrygdede har en psykiatrisk hoveddiagnose (ibid). Hvis den offentlige sektor kan minimalisere disse vanskene gjennom forebyggende tiltak, vil dette være verdifullt for å ivareta utsatte individer, og det samfunnsøkonomiske perspektivet. Tidlig intervensjon for å styrke barns motstandskraft (resiliens) kan være en egnet måte å arbeide på.

Resiliensforskning viser at kreativ utfoldelse er en faktor som hyppig er representert blant mennesker som utvikler god psykisk helse til tross for risiko. Bevisst satsing på kreativ virksomhet kan muligens ha en forebyggende effekt. Barnehagen kan være en naturlig arena for dette da kreativitet er en del av rammene, hvor de fleste barn er deltagere. Vi ønsket å undersøke hvordan kreativ virksomhet i barnehagen kan fremme barns muligheter, styrker og deres psykiske helse. Følgende problemstilling med tre underspørsmål, ligger til grunn for denne studien:

Kan kreativitet benyttes som forebyggende tiltak for å styrke den psykiske helsen hos barnehagebarn?

- 1. Hva innebærer kreativ virksomhet innen barnehagens settinger?*
- 2. På hvilke måter kan kreativitet påvirke barnehagebarns vekst, læring og positive opplevelser?*
- 3. Hvordan kan kreativ virksomhet tilrettelegges for å styrke barnas psykisk helse?*

Metode/analyse og teoretisk referanseramme

Fem barnehagestyrere/pedagogiske ledere fenomenologiske beskrivelser av kreativitet ga en forståelse av dette. Gjennom kvalitativt intervju fikk vi deres erfaringer, tanker og refleksjoner, som ble supplert med observasjon på tilsvarende steder. Giorgis (1985) analysemetode ble anvendt ved analyse og tolkning av

datamaterialet. Den teoretiske referanserammen er basert på en helsefremmende og positivt forankret pedagogikk. Sentrale begreper er salutogenese (Antonovsky 1996, 1998), resiliens (Borge 2003), positiv psykologi/ pedagogikk (Befring 2005, Brudal 2006). Kreativitet ble sett ut fra Mooneys (1963) 4 perspektiver (person, miljø, produkt, prosess). Psykisk helse tok utgangspunkt i den store satsingen ”... *sammen om psykisk helse...* ” (2003) og flytforskning av Knoop (2002) og Csikszentmihalyi (1997).

Resultater

Kreativitet i barnehagen ble beskrevet som mangfoldig. Informantenes bakgrunn, forståelse og daglige arbeid med kreativitet varierte og ble betonet ulikt fra aktiviteter som Reggio Emilia, musikk eller bruk av språk. Felles var den helhetlige plattformen i barnehagen som ga rom for eksperimentering/problemløsning via lek og frie aktiviteter. Prosessen i virksomheten fremstår som mest sentral for å fremme kreativitet gjennom felles opplevelser og samspill, medvirkning og problemløsning. Gode kreative aktiviteter ble vurdert som bidrag til positive mestringsopplevelser innen atferdsarena, kognitive, sosiale og emosjonelle og dermed en styrking av selvfølelsen, at man både ”*er*” noe og ”*klarer*” noe. Individuell tilrettelegging var sett som betydningsfullt for å sikre den enkeltes opplevelse av *flyt*. Kreative aktiviteter synes å være lette å tilrettelegge da de ikke fordret en riktig løsning og dermed minsket faren for å misslykkes. De styrket divergent tenkning og trivsel med å være i prosesser. Helhetlig bevissthet rundt kreativitet og dens rolle innen forbygging synes å være av stor relevans for å oppnå den styrkende effekten. Den kompetente voksne ble sett som sentral for å sikre bredden og kvaliteten i kreative aktiviteter. Kompetansen innebar både evnen til å finne barns unikheter samt å relatere oppgavene til deres nivå. Selv om man ikke kan vise til konkrete resultater av den forebyggende effekten i denne studien, synes deres erfaringer og opplevelser å peke på viktige faktorer innen forebygging av psykiske vansker. Dette med å fremme barnas glede, interaksjon, kognisjon og pågangsmot.

Forord

Det er mange som fortjener en takk i forbindelse med gjennomføring av denne undersøkelsen. Først og fremst en stor takk til informantene, som gav oss fyldige og detaljrike beskrivelser av erfaringer, opplevelser og tanker. Uten deres innsats ville ikke denne oppgaven blitt til.

En stor takk går også til Liv M. Lassen, som har vært en inspirerende og kunnskapsrik veileder. Gjennom sitt engasjement, utholdenhet og innlevelse i prosjektet har hun holdt motivasjonen vår oppe. Det hadde vært vanskelig å få dette til uten deg. Tusen takk!

Takk til våre medstudenter for hjelp til det faglige, det tekniske og mange morsomme kvelder. Videre en takk til Inger Anne Kvernerød for et fantastisk overblikk og innsats.

Vi er også takknemlig for støtte fra familie, venner og kjærester som har vært tålmodige med oss i denne prosessen.

Vi vil også takke hverandre for et flott samarbeid. Nå kan vi omsider kun konsentrere oss om vennskapet!

Blindern, november 2007

Kristiane Gjerustad og Kristin Hollekim

Innhold

SAMMENDRAG	3
FORORD	5
INNHold	7
OVERSIKT OVER FIGURER:	10
1. INTRODUKSJON.....	11
1.1 TEMAETS RELEVANS.....	11
1.2 OPPGAVENS FORMÅL.....	13
1.3 PROBLEMSTILLING	14
1.4 AVGRENSNINGER.....	14
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR/OPPBYGNING.....	15
2. TEORETISK REFERANSERAMME	16
2.1 KREATIVITET.....	16
2.1.1 <i>Den kreative person</i>	<i>18</i>
2.1.2 <i>Det kreative miljø.....</i>	<i>19</i>
2.1.3 <i>Det kreative produkt</i>	<i>20</i>
2.1.4 <i>Den kreative prosessen</i>	<i>20</i>
2.2 PSYKISK HELSE.....	24
2.2.1 <i>Selvilde.....</i>	<i>26</i>
2.3 POSITIV PSYKOLOGI/PEDAGOGIKK	28
2.3.1 <i>Fra risiko til mestring</i>	<i>28</i>
2.3.2 <i>Mestringperspektivet.....</i>	<i>31</i>
2.3.3 <i>Det berikende læringsperspektiv.....</i>	<i>34</i>
2.4 BARNEHAGENS OPPGAVER OG RETNINGSLINJER	35
2.4.1 <i>Kreativ virksomhet som arena for vekst i barnehagen.....</i>	<i>37</i>
2.5 FOREBYGGENDE ARBEID	38
3. METODE	41
3.1 VITENSKAPSTEORETISK UTGANSPUNKT	41
3.1.1 <i>Fenomenologi</i>	<i>41</i>
3.1.2 <i>Hermeneutikk.....</i>	<i>42</i>
3.1.3 <i>Forforståelse.....</i>	<i>43</i>
3.2 UNDERSØKELSENS DESIGN	44

3.2.1	<i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	45
3.2.2	<i>Observasjon som metode</i>	47
3.2.3	<i>Analysemetode</i>	49
3.3	UTVALG	50
3.4	UNDERSØKELSENS KVALITET	50
3.4.1	<i>Validitet</i>	51
3.4.2	<i>Reliabilitet</i>	52
3.4.3	<i>Generaliserbarhet</i>	53
3.5	ETISKE HENSYN SOM HAR BLITT IVARETATT I PROSJEKTET	54
4.	PRESENTASJON AV FUNN	56
4.1	BAKGRUNNSVARIABLER	56
4.1.1	<i>Informantens bakgrunn, erfaringer og utdannelse</i>	56
4.1.2	<i>Barnehagens hverdag</i>	58
4.2	PERSONALETS BESKRIVELSER AV KREATIVITET	60
4.2.1	<i>Generelle former</i>	60
4.2.2	<i>Former for kreativitet</i>	62
4.2.3	<i>Oppsummering</i>	63
4.3	INFORMANTENES BESKRIVELSER AV MOONEYS FIRE ULIKE PERSPEKTIVER	63
4.3.1	<i>Den kreative personen</i>	64
4.3.2	<i>Det kreative miljøet</i>	67
4.3.3	<i>Det kreative produkt</i>	69
4.3.4	<i>Den kreative prosessen</i>	70
4.4	UNDERLIGGENDE FAKTORER I PROSESSEN	72
4.4.1	<i>Medvirkning, medbestemmelse og samspill</i>	73
4.4.2	<i>Tilrettelegging</i>	74
4.4.3	<i>Alltid viktig å skape og uttrykke seg</i>	75
4.4.4	<i>Sense of Coherence</i>	77
4.4.5	<i>Oppsummering</i>	80
4.5	FAKTORER SOM KAN STYRKE BARNES PSYKISKE HELSE	80
4.5.1	<i>Mestring</i>	80
4.5.2	<i>Selvtillit og selvfølelse</i>	81
4.5.3	<i>Få nederlag</i>	83
4.5.4	<i>Effekten av kreative aktiviteter</i>	83
4.5.5	<i>Oppsummering</i>	86
5.	DRØFTING	87
5.1	DEN KREATIVE BARNEHAGEN	87
5.1.1	<i>Likheter og ulikheter</i>	87
5.1.2	<i>Kreativitetens fleksibilitet</i>	90

5.1.3	<i>Barnas medvirkning</i>	91
5.1.4	<i>Oppsummering</i>	92
5.2	VEKST, LÆRING OG POSITIVE OPPLEVELSER	92
5.2.1	<i>Ferdigheter (Atferd)</i>	92
5.2.2	<i>Det kognitive og metakognitive aspektet</i>	94
5.2.3	<i>Sosiale aspekter</i>	95
5.2.4	<i>Det emosjonelle aspektet</i>	98
5.2.5	<i>Holdninger til seg selv og andre</i>	100
5.3	TILRETTELEGGING AV DEN KREATIVE PROSESSEN	103
5.3.1	<i>Den kompetente voksne</i>	104
5.3.2	<i>Den kreative prosessen</i>	107
5.4	FAGLIGE KRITISKE BEMERKNINGER	110
6.	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OG RESULTATER	113
	LITTERATURLISTE	118
	VEDLEGG 1, INTERVJUGUIDE:	125
	VEDLEGG 2, OBSERVASJONSSKJEMA:	128
	VEDLEGG 3, INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTENE:	129
	VEDLEGG 4, INFORMASJONSSKRIV TIL FORELDRENE:	131
	VEDLEGG 5, ANALYSE METODE:	133
	VEDLEGG 6, VÅR FREMSTILLING AV MOONEY OG CSIKSZENTMIHALYI FORSTÅELSE AV KREATIVITET:	136
	VEDLEGG 7, KVITTERING PÅ MELDING OM PERSONVERN:	137

Oversikt over figurer:

Figur 1: Flyt: Den naturlige balanse mellom utfordringer og ferdigheter	s.22
Figur 2: Befrings Dynamiske Læringsmodell	s.34
Figur 3: Aspektene i observasjonsforskning	s.48
Figur 4: Forskjellig vektlegging av kreativ virksomhet	s.88
Figur 5: De 4 kreative perspektivene relatert til dimensjonene innen <i>flyt</i>	s.108
Figur 6: Forsøk på å synliggjøre sammenhengen mellom læringsgrunnlaget, <i>flyt</i> og ferdigheter som fører til god psykisk helse	s.114

1. Introduksjon

Barn og ungdoms velvære og fungering er en sentral samfunnsoppgave. Hvordan man best kan tilrettelegge for dette i de offentlige barnehagene er omdiskutert både fra faglig og politisk hold. Denne undersøkelsen fokuserer på mulighetene som finnes ved å anvende kunstnerisk virksomhet for å styrke barns psykisk helse, læring og vekst. Den tar utgangspunkt i tidlig intervensjon i fem offentlige barnehager i Oslo.

1.1 Temaets relevans

Et meget sentralt satsingsområde i dagens samfunn er arbeidet med barn og unges psykisk helse. I regjeringens strategiplan ”...sammen om psykisk helse...” (2003) legges det frem at mellom 15-30% av alle barn og ungdom har en form for psykisk lidelse. Hos noen barn gjelder vanskene i enkelte perioder, mens hos andre kan det utvikle seg til mer vedvarende utfordringer. Ca halvparten av barna som hadde store plager ved fireårsalderen, viste også omfattende vansker ved tiårsalderen. Dette er en indikasjon på hvor relevant forebyggende arbeid kan være for å fremme god psykisk helse hos barn og unge (ibid). Først og fremst er dette viktig for å bedre barnets fremtidsutsikter og evne til å fungere i dagliglivet, men det er også et samfunnsøkonomisk perspektiv å ivareta. ”Topp” - studiet foretatt av folkehelseinstituttet viser at barn og unge som utvikler psykiske lidelser eller plager kommer fra familier der få belastninger er tilstedet (Folkehelseinstituttet 2007). I rapporten ”[respekt] Barn i Norge 07”, legges det frem at det ikke forekommer mer psykiske plager blant barn med innvandrerbakgrunn (Folkehelseinstituttet 2007). Grunnet dette, er fokuset til denne undersøkelsen lagt til barnehagen som helhet, uten å ta stilling til det kulturelle mangfold.

I regjeringens strategiplan ”...sammen om psykisk helse...” (2003), legges det vekt på betydningen av at barn deltar i et aktivt kulturliv, da dette utvikler kreativitet,

følsomhet og opplevelsessevne. En intensjon med å benytte kreativitet bevisst i det forebyggende arbeidet, kan nettopp være å utvikle kvaliteter som dette.

Kan kreativ utfoldelse, der eksperimentering med ulike materialer, farger og uttrykk være hensiktsmessig i det forebyggende arbeidet for å utvikle god psykisk helse hos barnehagebarn? Med dette søker vi å finne ut om kreativt arbeid er betydningsfullt i forhold til: Styrking av selvfølelse/selvtillit, heving av læringspotensialet, utløp og bearbeidelse av følelser, bedret trivsel, kommunikasjon gjennom estetiske virkemidler, opplevelse av mestring, benyttelse og utnyttelse av egne ressurser for med dette å oppnå anerkjennelse som kan styrke psykisk helse.

Innen resiliensforskningen viser det seg at kreativitet er en av egenskapene som går igjen hos de barna som har klart seg tilfredsstillende til tross for møte med risiko (Borge 2003). Man har funnet en overhyppighet av kreativ aktivitet (Christie og Waaktaar 2000), en evne/kompetanse vi ønsker å sette ett mer bevisst fokus på. Waaktaar skrev i 2004 doktorgradsavhandlingen "*Stability and changes in youths behaviour, an exploration of stress and resilience processes*". Bakgrunnen for prosjektet var å undersøke om det var mulig å bruke noen av de resiliensfaktorene vi kjenner, i klinisk intervensjon for ungdom som har opplevd risiko i sitt liv.

Det er flere faktorer som viser seg å være typiske for resiliente personer. Waaktaar tok for seg fire faktorer i sin avhandling: *positive peer relations, self- efficacy, creativity and sense of coherence* (SOC). Det viste seg i hennes studie at en ikke kunne dra noen definitive konklusjoner, men at det var mye av opplegget som var nyttig i klinisk intervensjon. Vår undersøkelse ønsker å etterprøve noen av hennes funn med fokus rettet mot den kreative faktoren.

Anthony og Cohler (1987) viser til at kreativitetsfaktoren har to undergrupper. Den ene kan man kalle *kunstnerisk*, dvs. at personen bedriver symboliserende aktiviteter som dans, musikk, billedkunst, forfatterskap osv. Den andre formen er av noen kalt den *systemskapende* og finnes blant annet hos forskere ved universitetet (Anthony og Cohler 1987, Christie og Waaktaar 2000). Grunnet vår bakgrunn som faglærere i

kunst og håndverk er det naturlig å fokusere på den *kunstneriske* formen for kreativitet. Fokuset legges på hvordan denne formen for aktiviteter kan få betydning i forhold til barnehagebarns psykiske helse og dermed muligens forebygge psykiske helseproblemer.

1.2 Oppgavens formål

Den teoretiske referanserammen for dette prosjektet befatter seg med en helsefremmende og positiv forankret pedagogikk, der kreativitet, mestring og salutogenese vil stå sentralt. Når vi undrer oss på om det vil være naturlig å benytte den kreative faktoren i det forebyggende arbeidet, blir barnehagen valgt som den naturlige arena å ta utgangspunkt i. Dette nettopp for å undersøke forebyggende muligheter innen tidlig intervensjon. Undersøkelsen baseres på analyse av barnehageansattes erfaringer og opplevelser, samt observasjoner av kreative aktiviteter i det naturlige miljøet. Betydningen av den kontekstuelle rammen vil sees i forhold til barnas positive opplevelser av å styrke både egne og sosiale ferdigheter, samt kognitiv utvikling som fører til vekst og læring.

1.3 Problemstilling

Gjennom en kvalitativ studie av fem barnehagers virksomhet vil vi søke å besvare følgende problemstilling:

Kan kreativitet benyttes som forebyggende tiltak for å styrke den psykiske helsen hos barnehagebarn?

Da kreativitet er et stort område vil vi fokusere på følgende underproblemstillinger:

- 1. Hva innebærer kreativ virksomhet innen barnehagens settinger?**
- 2. På hvilke måter kan kreativitet påvirke barnehagebarns vekst, læring og positive opplevelser?**
- 3. Hvordan kan kreativ virksomhet tilrettelegges for å styrke barnas psykisk helse?**

Vi gikk inn i dette prosjektet med en forforståelse om at kreativutfoldelse i de tidlige barneårene har innvirkning på barns psykiske helse. Ønsket er å finne ut om det er en sammenheng mellom kreativ virksomhet i barnhagen og utvikling av god psykisk helse.

1.4 Avgrensninger

Innen spesialpedagogikk har fokuset ofte vært rettet mot diagnoser og problemadferd, selv om effektiviteten av forebyggende arbeid er vel dokumentert (Hagtvet og Horn 2004). Ut fra forskning rundt forebyggende arbeid, har vi valgt et helsefremmende og positivt pedagogisk perspektiv som teoretisk ramme for vår undersøkelse. Ønsket vårt er å kunne undersøke hvordan kreativ virksomhet i barnehagen kan fremme barns styrker, muligheter og dermed deres psykiske helse. Vi undrer oss hvordan kreativ virksomhet kan fungere som en tilnæringsmåte for å oppnå dette.

Personalet i barnehagen blir de hensiktsmessige informantene på grunn av deres direkte arbeid med barna i hverdagen. Målet er å fange deres opplevelser og erfaringer knyttet til det kreative arbeidet i barnehagen gjennom intervju. Dette

suppleres ved deltagende observasjoner i barnehagene. Både intervjuene av personalet og observasjonen i barnehagen fanger nåtiden. Da vi undersøker det forebyggende aspektet var det viktig med informanter med lang erfaring slik at deres kunnskap og kompetanse som strekker seg over lengre tid, kunne ligge til grunn for forståelsen av en fremtidig påvirkning på barnas velvære og psykiske helse. Vi retter i denne undersøkelsen fokuset mot det forebyggende arbeidet, dermed ser vi bort ifra eventuell risiko hos barnet selv, i familien eller i miljøet.

1.5 Oppgavens struktur/oppbygning

Teoretisk referanseramme og metodologiske vurderinger blir gjennomgått i den første delen av oppgaven. Sentrale begreper og definisjoner vil bli presentert underveis sammen med aktuelle temaer. Deretter presenteres funnene som videre drøftes i lys av den teoretiske referanserammen. Oppgaven består av følgende seks kapitler:

- Første kapittel omhandler temaets relevans, begrunnelse av temavalg og formål, problemstilling og avgrensninger.
- Andre kapittel presenterer teori og empiri knyttet til positiv psykologi/pedagogikk, kreativitetsforskning, psykisk helse og barnehagens rammeplan.
- Tredje kapittel vil utdype valg av forskningsmetode, design og undersøkelsens kvalitet. Fremgangsmåten i forhold til analysen er også beskrevet.
- Fjerde kapittelet presenterer funnene.
- Femte kapittel presenterer og drøfter funnene i lys av problemstillingen og den teoretiske delen av oppgaven.
- Kapittel seks består av avsluttende tanker og refleksjoner.

2. Teoretisk referanseramme

Dette kapitlet presenterer det teoretiske grunnlaget for vår undersøkelse. Oppgaven fokuserer på helsefremmende og positivt forankret pedagogikk, der mestring og kreativitet vil stå sentralt. Det har blitt lagt vekt på teori som belyser hvordan man kan styrke barn og unges egne ressurser, slik at de selv har evne til å mestre livets utfordringer. I denne sammenheng vektlegger vi forebyggende tiltak i de naturlige livs- og læringsarenaene før skolestart. Kapitlet vil dermed belyse følgende sentrale aspekter: Kreativitet, psykisk helse, positiv psykologi/pedagogikk, barnehagens oppgaver og retningslinjer, samt forebyggende arbeid.

2.1 Kreativitet

Mooney (1963) har kategorisert kreativitet i følgende fire ulike perspektiver: Den kreative person, det kreative miljø, det kreative produkt og den kreative prosess. Han hevder at disse perspektivene fungerer i en vekselvirkning med hverandre, som en sirkulær prosess hvor alle delene påvirker hverandre (Mooney 1963). Det er denne vekselvirkningen vi vil vektlegge, å se på sammenhengen mellom både person, miljø, produkt og prosess. Dette samstemmer med Csikszentmihalyis (1997) beskrivelse av kreativitet som en ide eller ett produkt som har fått merkelappen kreativt, ikke som et resultat av en menneskes hjerne, men et samarbeid fra mange kilder. Dog fremstår de noe forskjellig da Mooney (1963) ser alle perspektivene som likstilt mens Csikszentmihalyi (1997) viser til at person, miljø, prosess danner produktet (se vedlegg 6). Innen positiv psykologi er begrepet kreativitet inndelt i tre deler: 1) Den kreative prosessen. 2) Identifiserbare trekk ved den kreative person. 3) Det kreative produkt som resultat av en prosess (Brudal 2006).

Slår man opp i pedagogisk ordbok er definisjonen på kreativitet som følger:

1) Den prosess å produsere/skape/oppfinne noe nytt; 2) skapende evne. Det gis ulike definisjoner; noen legger hovedvekten på den dynamiske, skapende prosessen, mens andre legger hovedvekten på den psykologiske evnen som synes å representere forutsetningene for den skapende virksomheten. Atter andre legger hovedvekten på det ferdige resultatet – som må være nytt og originalt. (Bø og Helle 2005, s.136).

Brudal (2006) skiller mellom liten-c og stor-C, som kommer av det engelske ordet Creativity. Liten-c står for problemløsning som utfordrer kreativ tenkning, samt skapende kreativitet i hverdagen. Dette i motsetning til stor-C som står for de spesielt geniale ideene som gjør seg gjeldende både kulturelt og historisk (Brudal 2006).

Innen den humanistiske tradisjonen differensierer Maslow (1987) mellom ulike former for kreativitet, med en inndeling i to nivåer. Det ene står for talentet eller geniet, mens det andre sees som en bredere form for kreativitet, som en universell arv alle mennesker er født med. Det skilles mellom spesielle talenter og selvrealiserende kreativitet. Den selvrealiserende kreativiteten springer mer direkte ut fra personligheten, og viser seg i de dagligdagse oppgaver og situasjoner (ibid). Et meget relevant spørsmål vil med dette være om det er en betydelig kvalitetsforskjell mellom disse formene av kreativitet. Brudal (2006) mener at svaret vil være avgjørende for om det er mulig å trene opp og utvikle kreativitet.

Simonton (2002) hevder at svaret på dette spørsmålet er at begge disse formene for kreativitet blir representert på en uavbrutt skala av kreativ aktivitet. Dette fremkommer som interessant da Maslow (1987) undrer seg på om kreativitet er synonymt med helse, og at selvrealiserende kreativitet først og fremst ligger i personligheten fremfor personens prestasjoner (ibid). Kanskje blir vi blendet av fokuset rundt den store-C og med dette glemmer egenskapene til den lille-c.

Innenfor psykologien er kreativitetsbegrepet gjerne knyttet opp mot Guildfords skille mellom konvergent og divergent tenkning, der kreativitet er så å si synonymt med den divergente tenkningen. Den divergente tenkningen er kjennetegnet ved

originalitet, iderikdom, fleksibilitet, spontanitet og åpenhet. Den konvergente tenkningen er målrettet og logisk, og oppnås ved å arbeide på en systematisk og kontrollert måte (Evenshaug og Hallen 2000). De divergente tankeoperasjonene er frie og springende, eksplorerende og lekendetankene går fra hverandre i ulike retninger.

Skolen er i stor grad rettet mot konvergent tenkning der fakta- og hukommelsesrettet undervisning er i sentrum. Undersøkelser av kreativitetsutviklingen i skolealder viser at dette kan virke hemmende på den divergente tenkningen. Det synes som om den mer *åpne* skolepedagogikken i de første skoleårene og i barnehagen kan virke fremmende i forhold til den divergente tenkningen (Thomas & Berk 1981, ref Evenshaug og Hallen 2000).

2.1.1 Den kreative person

Brudal (2006) hevder at det er en del myter om hvem den kreative personen er fordi man sammenligner seg med kunstnere med geniale ideer og som skaper noe helt nytt mange har interesse av. Denne myten kan være en hemmende faktor for kreativ utfoldelse. Man har dermed en begrenset oppfatning av hva det innebærer å være kreativ. Lubart og Sternberg (1995) mener at alle mennesker kan være kreative:

"We believe that creativity, like intelligence is something that everyone possesses in some amount. Moreover, creativity is not a fixed attribute: A person's level of creativity is not carved in stone at birth, and like any talent, it is something virtually anyone can develop in varying degrees" (Lubart og Sternberg 1995, s.vii)

Det er ikke bare de som kommer med lysende ideer som er kreative. Åse Minde (2000) hevder at kreative mennesker har en evne til å se ting fra flere perspektiver. De kreative er flinkere til å bryte med gamle fastlåste mønstre og finne nye løsninger. Kreativitet handler om å se ulike ting fra forskjellige vinkler, reflektere fra motsatte synspunkter og ta allerede eksisterende ideer og snu de på hodet (ibid). Det handler om å kunne avvike fra normen og ha fleksibilitet til å ta i bruk hele sanseapparatet (Buzan 2001). Det hersker bred enighet om at kreativitet kan læres. Det kreves imidlertid som regel hardt arbeid og planlegging. Alle kan ta del i den

kreative prosessen og lære, ikke kun de kreative geniene (Mooney 1963, Csikszentmihaly 1997, Buzan 2001, Brudal 2006).

Maslow (1987) hevder at via persepsjon lever den selvrealiserende kreative person mer i den ekte verden enn det han kaller den verbaliserte verden av konsepter, forventninger, abstraksjoner og tro. Den verbaliserte verden kan forveksles med den ekte, hvor den kreative personen ser det rå, friske, konkrete, ideologiske i tillegg til faktorene som beskriver den verbaliserte verden. Kreativ virksomhet kan være en kilde for et meningsfullt liv av flere grunner. Først ved at det aller meste som oppleves som interessant, viktig og menneskelig er et resultat av kreativitet. Deretter ved at livet kan føles som mer fullverdig dersom man er involvert i slik virksomhet. Rogers (1990) påpeker sammenhengen mellom kreativitet og god helse. Mennesker som innehar denne kombinasjonen blir beskrevet som "*fully functioning persons*" (Maslow 1987).

Evenshaug og Hallen (2000) beskriver den kreative person som en med evne og vilje til å ta sjanser i problemløsning. En kreativ tenker er ikke redd for å gå utenom malen, og gir seg ikke selv der de fleste andre vil se problemet uløselig. De er ofte interessert i hele oppgaveprosessen, ikke kun selve løsningen på oppgaven.

2.1.2 Det kreative miljø

I Csikszentmihalyis (1991) undersøkelse av 92 personer som hadde levd et kreativt liv, fremkom det at omgivelsene er viktig på mer enn en måte. En fullstendig beskrivelse av forskingsarbeidet hans finnes i boken: "*Flow. The Psychology of Optimal Experience*". Omgivelsene kan påvirke nyskapning, men også akseptere den (ibid). En annen side kan være som Maslow (1987) hevder at kreativitet kan virke som en fundamental karakteristikk i den menneskelige natur som alle er født med. Derimot virker det som mennesket mister denne egenskapen ettersom det innpasser seg kulturen (ibid).

Man kan ikke forstå kreativitet kun ved å se på skapende mennesker. Kreativitet handler om en vekselvirkning mellom flere perspektiver, der person, miljø, produkt og prosess er representert (Mooney 1963, Csikszentmihalyis 1997). Det blir umulig å bedømme om en person er kreativ eller ikke, uten tilskuere. Miljøet og omgivelsene står sentralt i forhold til denne måten å forstå kreativitet på. At personen er nyskapende må sees i forhold til miljøet, der eksperter på feltet må *gjenkjenne* og *godkjenne* produktet som kreativt (Csikszentmihalyi 1997).

2.1.3 Det kreative produkt

En mulig forklaring på kreativitet er at noen har produsert noe som er nytt, annerledes og har verdi i verden. Dette blir en produktrettet beskrivelse og for snever i forhold til Mooneys (1963) og Csikszentmihalyis (1997) definisjon av kreativitet. Ut fra Mooney (1963) er produktet et resultat av en vekselvirkning mellom de ulike perspektivene (miljø, person, produkt og prosess) som danner helheten av begrepet. For å forstå kreativitet, er det ikke nok å studere produktet da dette representerer kun en del av forståelsen av begrepet.

Maslow (1987) hevder at kreativitet nødvendigvis ikke er produktbasert, men kan forekomme via aktiviteter, prosesser og holdninger. Kreativitet fremtoner seg i form av aktive og levende prosesser som fører til nye muligheter, tanker og former for uttrykk (Buzan 2001). Dette innebærer evnen til å se helheter og finne løsninger på hindringer. Å skape/gi liv til noe nytt, noe som tidligere ikke var der. Produktet er dermed ikke nødvendigvis synlig eller konkret. Christie og Waaktaar (2000) vektlegger produktet som viktig gjennom at man opplever sammenheng, det man gjør og ikke gjør, får konsekvenser for det ferdige produktet.

2.1.4 Den kreative prosessen

Kreativitetsforskningen viser at man ikke må være spesiell for å leve ett kreativt liv. Livets gjøremål kan i seg selv være kreative. Vi trenger nødvendigvis ikke å være kunstnere (Maslow 1987). Ideen om at man må være genial for å være kreativ kan

hindre ens bevissthet om hvor nærme man er en kreativ prosess. Simonton (2002) hevder at å skape og være kreativ, er hardt og krevende arbeid i forhold til trening, logisk tenkning og planlegging. Kreative prosesser kan både være anstrengende og berikende. Vi er ofte ikke klar over at vi til tider er i kontakt med egen vekst og læring, og utfolder oss spontant, dette blir beskrevet som *flyt* i positiv psykologi (Brudal 2006).

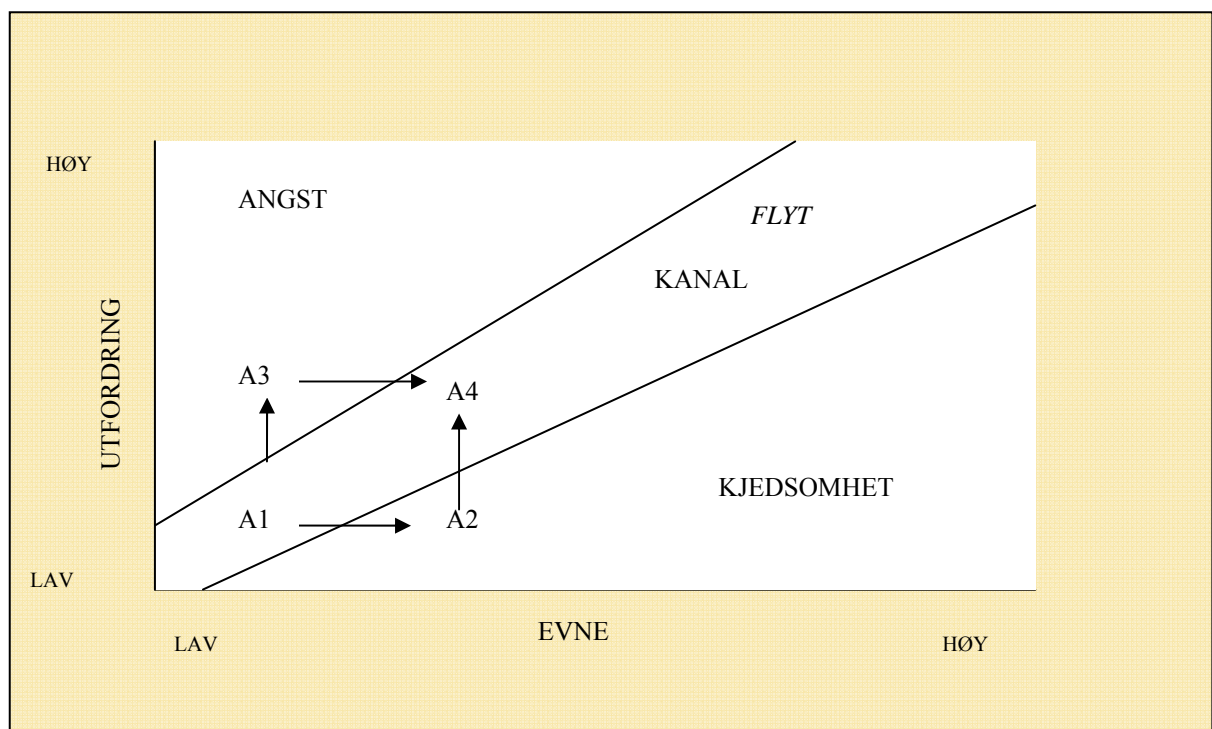
Den fremste forskeren på området *flyt* er Csikszentmihalyi. Hans verdensomfattende studier viser at til tross for ulik alder, etnisk bakgrunn og utdanning, beskriver mennesker omtrent de samme følelsene av å kunne bli fullstendig oppslukt av en oppgave/aktivitet og oppriktig engasjement, at man glemmer alt annet over kortere eller lengre tid. Opplevelsen i seg selv er så tilfredsstillende at du vil gjøre mye for å forbli i denne tilstanden. Dette kan skje i alle aktiviteter vi foretar oss; fra idrett, det å male et bilde, lære å lese osv (Csikszentmihalyi 1991, Csikszentmihalyi 1997, Knoop 2002 Brudal 2006). Navnet *flyt* kom frem av flere menneskers beskrivelser om når de opplevde øyeblikk av størst glede. Uttalelser som *å flyte av gårde, båret av gårde*, dannet grunnlaget for betegnelsen på begrepet (Csikszentmihalyi 1991, Csikszentmihalyi 1997, Straume 2004).

Straume (2004) beskriver i sin undersøkelse; *A Contribution to Organizational Psychology*, ni dimensjoner av *flyttilstanden*. De ni kjennetegnene er: 1) Når det er balanse mellom utfordring og ferdighet. 2) Totalt engasjement og handlingsrettet oppmerksomhet. 3) Full oppmerksomhet mot oppgaven. 4) Klare definerte mål for oppgaven/aktiviteten. 5) Støtte og tilbakemelding fra omgivelsene. 6) Følelse av kontroll. 7) Full konsentrasjon om selve oppgaven. 8) Tidsopplevelsen endres. 9) Aktiviteten er et mål i seg selv, en autotelisk opplevelse. (Auto – selv og telos – mål) (Csikszentmihalyi 1997, Straume 2004, Brudal 2006).

For Csikszentmihalyi (1997) er det den naturlige balansen mellom utfordringer og ferdigheter som gjør at innsatsen og læringen oppleves lett og meningsfull. Han beskriver denne prosessen i en modell (figur 1) som viser at utfordringer som ligger

under vårt nivå fører til kjedsomhet, og utfordringer som ligger over, kan føre til angst for ikke å håndtere oppgaven. Brudal (2006) forklarer *flyt* ved å oppleve en dyp tilfredsstillelse ved å realisere seg selv gjennom meningsfulle aktiviteter.

Brudal (2006) viser til prosjekter i USA som har som mål å skape læringsmiljøer som legger tilrettelegge for *flytopplevelser* innen skolevesenet. Der har studentene anledning til å velge aktiviteter ut fra egne interesser og anlegg. Lærerens oppgave er å legge best mulig til rette for at de skal finne frem til *flyt*. ” De oppmuntres til å ”leke” seg gjennom skoledagen ikke bare prestere” (Brudal 2006, s. 84).



Figur 1: Flyt: Den naturlige balanse mellom utfordringer og ferdigheter (etter Csikszentmihalyi 1991, s.74).

Bostrøm og Lassen (2005) påpeker at for å forsterke vekst og utvikling, må man se etter de positive og lovende kompetanser som barnet allerede har. Læring kan aldri springe ut fra noe som ikke er der. Læring må alltid bygge på hva som allerede finnes i barnet av positive ressurser og kompetanse. Fremfor alt er det viktig å få frem ett godt bilde av hva barnet vet, hva det ønsker seg og hva det er i stand til.

Knoop (2002) sier det er en nær sammenheng mellom læring og *flyt*, dette kommer tydelig frem gjennom sammenligning av svarene på to sentrale spørsmål. Han spør: ”*Når opplever du at du lærer mest effektivt?*” På dette spørsmålet vil de aller fleste svare at de opplever dette når utfordringene er tilpasset deres nivå og når dette betyr noe for dem. Få vil svare at de lærte mest da de kjedet seg eller når utfordringene var alt for høye. Det andre spørsmålet han stiller er, ”*når nyter du livet mest?*”. Svaret på dette vil i høy grad være sammenfallende med svaret på det første spørsmålet. De fleste vil hevde at de nyter livet mest når de er i gang med noe som er interessant, som ikke er for lett og ikke for vanskelig. Videre sammenstiller han disse spørsmålene og det kommer frem en meget viktig erkjennelse. ”*At nytelse og læring er to sider av samme sak*”. At barn i likhet med voksne har det best når de lærer best og han hevder at ”*god læring er en lek*” (Knoop 2002, s. 49).

Knoop (2002) ser på kreativitet i en større helhet. Han påpeker at helt tilbake til steinalderen var menneskene opptatt av å være kreative, skape noe, og at denne kreativiteten ikke bare økte sjansene for å overleve, men også viktig for å finne en overordnet mening med livet. Menneskers behov for å forstå og finne mening med livet har eksistert i flere tusen år, men i dag forekommer et enda større behov for å forstå vår plass i en langt større verden. Videre mener han at barn stort sett er i *flyt* hele tiden om vi ikke står i veien for dem. De justerer sin prosess underveis. Opplever de angst vil de fort søke foreldrene og få hjelp derfra. Både angsten og kjedsomheten er alarmsignaler som det er viktig at vi lytter til. Kjeder barnet seg vil det bli urolig og forsøke å finne mer stimulans. *Flyt* kan være tilstede i en kreativ prosess. Kreativitet kan ligge under *flyt*.

”*Det er gøyest, mest lærerikt, og mest kreativt, når det er tilpasset vanskelig, fordi hele vår organisme i den situasjonen forstår, at den oppfyller sitt formål: å utvikle sin dugelighet, sin levedyktighet, sin kompleksitet – og reagere med positiv følelsesmessig feedback, for å få oss til å forsette med det* (Knoop 2002, s. 51).

Dette samsvarer med Csikszentmihalyis forskning som finner at *flyt* kan føre til: 1) Styrke positivt selvbilde. 2) Positive opplevelser av mestring. 3) Innvirkning på den fysiske helsen (Csikszentmihalyi 1991, Csikszentmihalyi 1997, Brudal 2006). Hvis

den kreative prosessen er en *flyt* tilstand kan dette ha stor påvirkning på barns velvære, læring og psykiske helse.

2.2 Psykisk helse

Regjeringens strategiplan ”...sammen om psykisk helse...” understreker viktigheten av å styrke den psykiske helsen hos barn og ungdom. I planen står det:

En god psykisk helse er grunnleggende for et hvert menneske og er et viktig redskap for å kunne være i et harmonisk samspill både med seg selv og sine omgivelser, familie, venner, skolemiljø, arbeidskollegaer og andre. En god psykisk helse er en viktig garanti for å kunne møte livets mangfoldige situasjoner, og for å kunne bære motgang og kriser som de fleste av oss møter i løpet av livet. (...sammen om psykisk helse... 2003, s. 3).

Psykisk helse innebærer å være i følelsesmessig balanse. Sigmund Freud mente at evne til å arbeide og å elske var de to sentrale tegn på dette (Evenshaug og Hallen 2000). Maslow (1987) ser psykisk helse som evnen til dekking av basale psykologiske behov slik at selv-aktualisering fremkommer. Psykisk helse er også beskrevet som fravær av psykiske problemer som hindrer vekst og velvære.

I dagens Norge fremstår psykiske vansker som ett av våre største helseproblemer. I følge Thuen og Aarø (2001) vil omkring 30 prosent av den norske befolkningen en eller annen gang bli rammet av en psykisk lidelse. En studie utarbeidet av folkehelseinstituttet viser at de fleste barn og unge med psykiske plager kommer fra familier der få belastninger er tilstedet, altså ikke fra risikogrupper. Dermed er det viktig å rette fokuset på forebygging av helseproblemer mot alle barn, for å bedre oppvekstmiljøene. ”Topp”- studien står for *Trivsel og oppvekst, barndom og ungdomstid* og viser til at i enkelte perioder er det vanlig at barn har symptomer på angst, depresjon, spiseforstyrrelser eller utagerende atferd (Folkehelseinstituttet 2007).

I tillegg vet man at en av tre uføretrygdede har en psykiatrisk hoveddiagnose og at en av tre sykehussenger er belagt med pasienter med psykiske lidelser. Det er i

tillegg en stor gruppe som ikke blir fanget opp av hjelpeapparatet og en enda større gruppe som ikke tilfredsstiller formelle diagnosekriterier, men som like fullt strever med psykiske plager (Thuen og Aarø 2001). Disse tallene tyder på at her må noe gjøres, og det siste tiåret har norske helsemyndigheter ved en rekke anledninger trukket frem behovet for å forebygge psykiske helseproblemer. St. meld 16 (2002-2003), ”*Resept for et sunnere Norge*”, viser til at mellom 10 og 20 prosent av alle barn har så store psykiske problemer at det går ut over deres daglige fungering, og at mellom 4 og 7 prosent er behandlingstrengende. Mye tyder på at disse tallene ikke vil minke i fremtiden, og det antas at i år 2020 vil psykiske lidelser, nest etter hjerte og karsykdommer, være den største sykdomsbelastningen på verdensbasis (ibid). Tallene er høye i dagens samfunn, om progresjonen går som antatt bør forebyggingens verdi fremheves.

Flere andre stortingsmeldinger fokuserer på behovet for arbeid for å fremme psykisk helse. Noen sentrale er:

- St. meld 25 (1996/97) *Åpenhet og helhet. Om psykiske lidelser og tjenestetilbudene*. Her slås det fast at det skal satses på forebygging av psykiske lidelser fra en ekspertgruppe nedsatt av Sosial og helsedepartementet.
- I St.prp. Nr.63 (1997-98) *Om opptrapping for psykisk helse 1999-2006*, er det beskrevet at forebygging er bedre ressursbruk enn kostbar behandling, og at det primærforebyggende arbeidet først og fremst er et kommunalt ansvar og må foregå lokalt.
- I St. meld 39 (2001-2002) *Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge*, er et av hovedperspektivene, barn og unge som ressurs, der deres kreativitet, skapertrang, evne til kritisk tenkning, verdivalg, engasjement og medvirking er sentralt.
- St.prp. Nr 1(2006-2007) styrker sammenhengen mellom barnehage og skole for å oppnå et mest mulig kontinuerlig læringsløp.

Erfaringer og kunnskap forteller oss at en god psykisk helse må bygges fra de første leveår (Evenshaug og Hallen 2000). Det er mulig å lindre eller behandle allerede oppståtte skader, men en god psykisk helse fra starten av livet er den største gaven for et menneske. I følge Thuen og Aarø (2001) er det dog grunn til å tro at forebyggingspotensialet er begrenset i forhold til de aller tyngste lidelsene som psykoser, personlighetsforstyrrelser osv og størst for de middels alvorlige problemene og forstyrrelsene som utviklingsvansker, læringsvansker og samspillsvansker. Det er de sist nevnte som er det mest utbredte. Det er disse typer lidelser som det er hensiktsmessig å rette oppmerksomheten mot i det forebyggende arbeidet (se kapittel 2.5) og som er nært knyttet til utvikling av et godt selvilde. Sosiale faktorer har stor betydning for mestring og antall psykiske plager reduseres dersom de sosiale ferdighetene øker. Studien viser at belastingsnivået i familien i liten grad påvirket barns utvikling av sosiale ferdigheter. Dette tyder på at barnehagen er en naturlig arena for å øke de sosiale ferdighetene og mestringsevnene til barn (Folkehelseinstituttet 2007).

2.2.1 Selvilde

Et godt selvilde og sterk selvtillit har vist seg å være en resiliensfaktor som sikrer barns psykisk helse (Christie og Waaktaar 2000, Thuen og Aarø 2001, Brudal 2006). Forskning om selvildet har i stor grad handlet om individuelle forskjeller og endringer i selvoppfatningen som del av utvikling og modning. Forskere har ønsket å finne målbare sider ved selvildet. Dette kan være vanskelig på grunn av at det er individets egen vurdering av alle sine erfaringer og følelser, som skaper selvildet. Man kan fungere bra i forhold til normative kriterier, men likevel ikke ha et godt selvilde og omvendt. Derfor må det alltid være individets egen oppfatning av seg selv som legges til grunn for ”måling” av egenverd.

Selvildet vil også alltid være påvirket av noe mer enn egen opplevelse. Samspill og interaksjon med andre er med å styrke selvildet (Mead 1934, Sommerschild 2001). Fonagy (1998) knytter selvildet spesifikt til tilknytningsteori. Han refererer

til forløpsstudier der det viser seg at trygg tilknytning i 1-2 årsalderen forutsier mange av de positive trekkene som kjennetegner de motstandsdyktige (Fonagy 1998, Sommerschild 2001). Brodin & Hylander (1999) beskriver alle barn som forskjellige fra fødselen, med ulik personlighet og helt unike. I barnehagen har pedagogen en viktig oppgave i å styrke barnas spesielle ressurser og kompetanse, ikke ved å forme frem en personlighet, men ved å styrke det unike i den enkelte. Å styrke barnets egenart og la barnet bli bekreftet på grunnlag av dette, er med på å ruste barnet til møte med den store. Selvet er selvfølgelig. På tross av at man forandrer og utvikler seg, er man alltid seg selv (ibid).

Selvbildet og barnets tillit til verden utvikles gradvis i møte mellom deres behov og faktiske erfaringer med omgivelsene. I barnets første leveår er det relasjonene til de nærmeste omsorgspersonene som preger deres forståelse av seg selv og verden. Når barna blir eldre blir relasjoner til andre mennesker av vesentlig utviklingmessig betydning (Christie og Waaktaar 2000).

Imsen (2001) beskriver selvet som et fundament og en bærebjelke i mennesket. Når selvet utvikles erstattes ikke tidligere opplevelser, men utvikles parallelt og gjennom hele livet (Stern 1985, Brodin & Hylander 1999). Hver av disse opplevelsene av selvet er en spesiell måte å oppleve seg selv på og brukes i ulike sammenhenger, ovenfor seg og andre (ibid). Selvet kan sees som en overordnet helhet, og deles inn i to deler som fungerer sammen i en dynamisk virkning, selvfølelse og selvoppfattelse (Imsen 2001). Selvfølelsen sees som et subjektivt anliggende og er senter for den indre motivasjonen. Her finner man muligheter, man kan skape og uttrykke sine indre kvaliteter. Selvoppfattelsen er objektivt hvordan man iakttar, beskriver og vurderer seg selv. Personen vil ut fra den dynamiske prosessen mellom disse handle ut fra sitt selvilde. Om det er samsvar mellom selvfølelsen og selvopplevelsen har personen en realistisk selvoppfatning (ibid).

Jesper Juul (1995) skiller også mellom begrepene selvtillit og selvfølelse. For å forklare forskjellen presenterer han de som: 1) Selvfølelse er vår viten og opplevelse av hvem vi er. Det handler om hvor godt vi kjenner oss selv og hvordan

vi forholder oss til det vi vet. Selvfølelsen gjenkjennes ved at personen er tilpass med seg selv og har verdi fordi personen er. 2) Selvtillitt handler om det man kan og det personen presterer. Dette er en ytre og tillært kvalitet (ibid). Juul (1995) hevder at selvtillit og selvfølelse er helt forskjellig av natur, men at de som regel henger sammen. Om man har en god selvfølelse, forekommer det sjelden noe galt med selvtilliten.

Selvet er ikke konstant og utvikler seg sammen med sine omgivelser. Det blir med dette av betydning hvordan personen ser seg selv i forhold til sitt miljø, en sosial forankring (Stern 1985, Imsen 2001). Videre kan man se de positive opplevelser i samspill og relasjoner som bidragsytere i forhold til at barnet føler seg sett, forstått, akseptert, anerkjent og elsket. Dette kan danne grunnlag for egen opplevelse av seg selv og omverden (Rye 2003). Mruk (1995) legger frem at å søke etter selvrespekt kan være av praktisk verdi. Dette grunnet at selvrespekt og en positiv selvfølelse synes å ha fellestrekk med positiv psykisk helse og resiliens.

2.3 Positiv psykologi/pedagogikk

Positiv psykologi og pedagogikk søker etter det *unike* funksjonsfremmede, og mot identifisering av muligheter og potensialet i mennesket (Brudal 2006). Forståelsen av vekst, læring og trivsel blir sett på som en helhet bestående av både de negative konsekvensene som fører til vansker i tidlige barneår, hvilke vansker, og hva som gjør at noen klarer seg til tross for belastninger. Å ta hensyn til begge aspektene gjør forståelsen og forebygging av skjevutvikling klarere. Dette meta-perspektivet er underbygget med forskning rundt resiliens, mestring og berikende pedagogikk

2.3.1 Fra risiko til mestring

Risikostudiene har satt forskere på sporet av de mestrende barna. Forskingen har kommet relativt langt i forhold til å gjenkjenne de egenskapene disse barna har og de faktorene i miljøet som har positiv innvirkning på barnas utvikling

(Sommerschild 2001). Man vet mye om den ytre prosessen, men det er ennå et stykke igjen når det gjelder den indre mestringsprosessen (ibid). Frem til 1985 ble ordet *invulnerability* (usårbarhet) brukt om dette fenomenet, men nå dukket begrepet *resilience* opp i en artikkel av Rutter, ”*Resilience in the face of Adversity*”.

Individets mestringsevne varierer med graden av, arten av og tidspunktet for belastningene, og at dette kontekstuelle perspektivet dekkes bedre av ordet resilience (motstandskraft) enn av ordet invulnerability (usårbarhet) (Rutter 1985 ref Sommerschild 2001, s.31).

Fra resiliensforskningen startet har man søkt etter motstandskraftens sammenheng. Rutter understreket i 1985 at vi nesten ikke vet noe om hvilke prosesser i individets naturlige omgivelser som fremmer effektive motstandsstrategier, likevel oppsummerte han at vi har fått innsikt i noen av de betingelser som er viktig for menneskers motstandskraft. Han nevner trygge stabile tilknytninger og egne opplevelser av å kunne noe (Rutter 1985, Sommerschild 2001). I dag er det identifisert en rekke individuelle, nære nettverk- og samfunnsbaserte faktorer (Borge 2003). Det viser seg gjennom en rekke studier, flere faktorer som forekommer hyppig blant de barna som klarer seg til tross for risiko. Christie og Waaktaar (2000) deler faktorene i tre kategorier: Egenskapene hos barnet, kjennetegn ved familiesituasjonen og nettverket rundt. De individuelle og nettverksmessige resiliensfaktorene vil være de mest sentrale i denne foreliggende studien.

Når det gjelder de familiære faktorene, kan man hente inspirasjon fra disse til bruk i barnehagen, da det er denne instansen de fleste barn tilbringer mest tid ved, etter hjemmet. De individuelle faktorene hos de som klarer seg til tross for belastninger er en medfødt robusthet, ett lett temperament som fører til gode sosiale ferdigheter og gode intellektuelle evner. Fravær av skader ved fødselen viser seg også som en beskyttelsesfaktor. Følelsen av egenverd, via mestring av både ferdigheter og samspill er vesentlig, samt å ha kontroll over eget liv. Opplevelse av mening og sammenheng i livet er også sentralt i forhold til dette. Blant resiliente personer forekommer kreativ aktivitet i utbredt grad (Anthony og Cohler 1987, Christie og

Waaktaar 2000). Trekk ved familiemessige faktorer er; bedre kvalitet i det tidlige samspillet, fastere struktur og regler slik at hverdagen er mer forutsigbar, at en av foreldrene fungerer bra, eller at de tillater hjelp utenfra dersom ingen av foreldrene fungerer tilfredsstillende overfor barna. Felles verdioppfatninger og sterke slektsbånd er også av betydning (Christie og Waaktaar 2000). I forhold til nettverket er det spesielt en faktor som slår ut i alle studier som omhandler effekten av langvarige belastninger. De som klarer seg best har minst ett menneske som har fulgt dem opp og brydd seg. Gruppetilhørighet er også av betydning (ibid).

Borge (2003) stiller seg spørsmålet om ikke ordet mestring kan erstattes med resiliens. Dette lar seg ikke gjøre da mestring er ulikt fra resiliens, ved at mestring i større grad er basert på læring:

Denne læringen kan skje i organiserte former og undervisning, og mestringslæring kan forebygge fremtidige problemer på skolen og eller i samfunnet (Borge 1994a, Borge 1996b ref Borge 2003, s.17).

Rutter definerer resiliens slik:

Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik (Rutter 2000 ref. Borge 2003, s.15).

Ut fra definisjonen av resiliens vil en avgjørende faktor være at personen møter en form for risiko, for å kunne være resilient. Dog går dette inn under et positivt syn på mennesket da det fokuserer på hva som har gått bra fremfor patologien. Magnussen (2001) søker etter et dekkende ord innen sunnhetens fysiologi for evnen til å mestre sitt liv. Her benytter han "resilience" i form av toleranse, smidighet, tålsomhet, motstandskraft, hårdførhet og immunitet. Derimot knytter han ikke resiliens opp mot en risiko, men det kan her virke som han ønsker å benytte dette som en egenskap og fellesbetegnelse for god mestring. Kanskje er det et ønske om å erstatte eller supplere ordet mestring, nettopp for at ordet ikke skal bli brukt opp og miste sin troverdighet. Kan dette være bakgrunnen for at både Magnussen (2001) og Borge (2003) undrer seg på om resiliens kan inntre som et felles begrep for god mestring. Når vi ser på det forebyggende aspektet leter vi etter de faktorene som

kan hjelpe barn til å klare seg til tross for møte med risiko og dermed mestre livets utfordringer.

2.3.2 Mestringperspektivet

Strategiplanen for barn og unges psykiske helse...sammen om psykisk helse... skal bidra til at hjelperne rundt barn og unge retter fokuset mot mestring og ressurser. Dette er viktige forutsetninger for å kunne forebygge psykiske problemer og lidelser. Pedagogisk ordbok definerer mestring som dette:

*Def: **Mestring**, coping, having competence, mastering, managing det å få det til, det å lykkes; brukes i pedagogikk og psykologi ofte i samme betydning som livskompetanse om folks evne og ferdighet til å klare sitt eget liv. M. innebærer det å beherske samfunnets utviklingsoppgaver, dvs. det å ha de nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kreves på de ulike utviklings- og modenhetstrinn livet. Det innebærer også det å kunne være til nytte, påta seg ansvar, ha kontroll over eget liv og sin situasjon, kunne vise nestekjærighet, empati og kunne møte og å mestre motgang. På mange måter er m. sosialiseringens mål (Bø og Helle 2005, s.159).*

Ved å gi den enkelte elev utfordringer på sitt nivå, legges det til rette for økt mestring og dermed økt trivsel, motivasjon og gode relasjoner. Imsen (2001) deler mestring inn i tre: 1) Et grunnleggende mestringsmotiv. 2) Personens subjektive vurdering av muligheten til å lykkes. 3) Personens subjektive vurdering av verdien av å lykkes. Med dette vil verdien og meningen, samt vanskelighetsgraden, være relevant for at vedkommende føler suksess ved enden eller under situasjonen.

Fordelen med den kreative aktivitet og prosess er at oppgaven kan tolkes og løses ut fra den enkelte, uten at det eksisterer et korrekt eller feil svar. Det er ikke den konkurransefokuserte mestringen som står i fokus, men den enkeltes opplevelse av mestring.

To sentrale teorier innen mestring er Lazarus og Folkmans teori om forhold mellom stress og mestring, og Aron Antonovsky's teori om *salutogenese* basert på å identifisere helsefremmende faktorer. Lazarus og Folkman ser på mestring som en håndtering av livets mange former for utfordringer (stressorer) (Sommerschild

2001). Mestringsstrategiene bygges opp av både personlige ressurser og sosiokulturelle ressurser. Ressursene kan sammenlignes med resiliensaspekter og utfordringene med risikofaktorer. Salutogenese er en helhetlig teori utviklet av Aron Antonovsky som var professor i sosiologisk medisin. I 1974 ønsket han å flytte fokuseringen innen sin forskning fra stressorer til ressurser/styrker (ibid). Antonovsky forsøkte å fange menneskets muligheter, ressurser og styrke, og benytte dette som helsefremmende faktorer og utvikle livsmestring. Med dette ønsket han at vi skal slutte å beskrive mennesket via avvik og diagnoser, og legger frem at ingen er tjent med sykeliggjøring (Sommerschild 2001, Mæland 2004). Vi kan se på salutogenese som sunnhetens fysiologi, noe som kan utvide det medisinske revir. Dette feltet kan være en utfordring, da det er lettere å kartlegge feil, enn å finne det friske eller rette, spesielt innen psykisk helse (Magnussen 2001).

Om ikke barnet opplever eller oppnår mestring, har da voksenrollen mestret sin oppgave? Magnussen (2001) hevder at det ikke er mulig å komme bort fra at oppvekstpremissene, altså den kognitive stimulering og emosjonelle tilknytning barnet opplever vil ha avgjørende betydning for barnets senere mestringsevne. Med dette vil det ikke være likegyldig hvordan den voksne mestrer sin rolle, noe som også kan være en indikasjon på forebyggingens relevans. Hvilket perspektiv man ser mestring fra vil også være sentralt, hvor det kan være viktig å poengtere at det er en vesentlig forskjell mellom å mestre og det å være en mester (Magnussen 2001).

Det er likhetstrekk mellom begrepene mestringsprosess og salutogenese, men salutogenese synes å være sterkere i betydningen av at vi står overfor en ny og annerledes måte å tenke på (Sommerschild 2001). For oss gir det mening å vektlegge et salutogent perspektiv da det tar avstand fra en inndeling mellom syk og frisk, og ser heller på helse som en sammenheng mellom alvorlig syk og fullstendig frisk, hvor de helsefremmende faktorene fører deg så nærme den friske polen som mulig. Fokuset rettes mot å identifisere det helsefremmende, i motsetning til å fokusere på det syke, negative i mennesket (Lassen 1998, Sommerschild 2001,

Mæland 2004). Salutogenese beskriver mekanismene som kan gjøre oss i stand til å oppleve sammenheng i livet. Dette kalles ”*Sense of Coherence*”. I følge Antonovsky består følelsen av sammenheng av følgende tre komponenter:

At livssituasjonen oppfattes som *forståelig* (comprehensibility), sammenhengende, og ordnet, i motsetning til opplevelser av hverdagen som usikker, kaotisk, tilfeldig og uforklarlig. Forståelse etableres ved gjentatte forutsigbare erfaringer som styrker troen på kontinuitet (Antonovsky 1996, 1998, Christie og Waaktaar 2000).

Håndterbarhet (manageability) innebærer at tilværelsen oppleves som håndterbar og at vi har følelse av kontroll. Individet føler seg som subjekt og aktør i eget liv og ikke som offer for omstendighetene. Håndterbarhet utvikles gjennom dialog, anerkjennelse, oppmuntring og positiv respons til individets handlinger (Antonovsky 1996, 1998, Christie og Waaktaar 2000).

Meningsfullhet (meaningfulness) innebærer at tilværelsen oppfattes som meningsfull og forståelig. Individet opplever det meningsfullt å mestre og klare seg selv samt meningsfullt å investere følelsesmessig energi og engasjement i de utfordringer, problemer, situasjoner og krav som oppstår i livet. Meningsfullhet oppstår gjennom kontakt, respons og tilbakemeldinger fra andre som grunnlag for selvfølelsen. Når man blir sett og forstått vokser følelsen av egenverd, og det er avgjørende for hvor godt vi mestrer tilværelsen som baseres på vår evne til å se sammenheng mellom hendelser i livet (Antonovsky 1996, 1998, Christie og Waaktaar 2000).

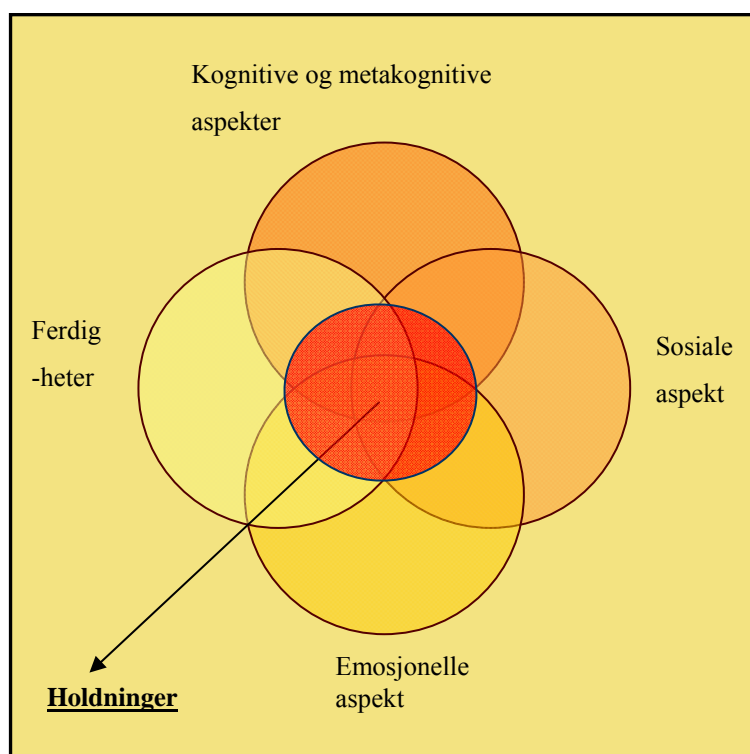
En rekke undersøkelser viser at for å minske sårbarheten hos barn er det viktig å styrke barns kognitive, sosiale og atferdsmessige karakter (Borge 2003). Å få til noe, oppnå ros og oppmuntring via sosial kontakt og aktivitet er vesentlig for å fremme resiliens (ibid). Mestring av daglige krav og rutiner styrker selvfølelsen og selvtilliten. Barn har utbytte av å møte utfordringer de mestrer, hvor belønningen ikke er viktig, men prosessen frem til belønningen (ibid). Å mestre samspill er noe av det viktigste å styrke hos barna fordi mennesker er sosiale av natur.

2.3.3 Det berikende læringsperspektiv

Gjennom de siste 20 årene har det oppstått et gjennombrudd for et nytt læringsperspektiv (Befring 2004). Dette perspektivet fremhever at barn er hovedaktører i sin egen læringsprosess. Befring og Lassen (2007) beskriver læringsperspektivet med tre punkter på følgende måte:

- 1) Læring er mulig og nødvendig på alle stadier i livet og noe alle kan oppnå
- 2) Mennesker er sentrale i forhold til egen læring. Med dette menes at man er aktivt skapende fremfor passiv motakene (Brown 1994 ref. Befring og Lassen 2007).
- 3) Læring er en overordnet helhet som innebærer gjensidig påvirkning mellom atferd og kognitive ferdigheter samt sosiale og emosjonelle egenskaper, samt holdninger. Spesielt fremtrer holdninger til seg selv, andre og læring av spesiell betydning.

Befring og Lassen (2007) understreker betydningen av å styrke de fire aspektene, ferdigheter, kognitive, sosiale og emosjonelle, i den dynamiske læringsmodellen, da de sammen utgjør en helhet og fører til positive holdninger til seg selv og andre.



Figur 2: Befrings
Dynamisk Læringsmodell
(2007b)

Modellen viser hvordan de fire elementene ved læring utgjør en kjerne, og med dette danner personens holdninger.

I følge Befring og Lassen (2007a) er det viktigste i det nye læringsperspektivet å trekke frem det positive i mennesker, deres muligheter og egenskaper. Å finne disse styrker og å legge en solid plattform for ytterlig læring og utvikling bør inneholde aspekter innen alle elementene ved at man baserer pedagogikken på følgende syv prinsipper: 1) Forskjeller mellom barn er en styrke, ikke en svakhet. 2) Alle barn har lært noe, som kan danne grunnlaget for å lære mer. 3) Alle er interessert i noe, og det kan danne grunnlaget for relevant læring. 4) Opplevelsen av suksess er det beste grunnlag for mer læring. 5) Gode læringsopplevelser skaper interesse og engasjement og fremmer positive innstillinger til en selv og til nye utfordringer. 6) Alle trenger å vite at de hører til, at de er noe og at de har noe å bidra med. 7) Enhver trenger oppmuntring og positiv tilbakemelding (Befring 2005, Befring og Lassen 2007a). Ved å tilrettelegge for utvikling og vekst for de svakeste, sikrer man kvaliteten i læringsarenaen for alle.

To metaforer er ofte brukt i undervisningssammenheng og beskriver hva det innebærer å være en god lærer. Den ene er gartneren som skaper optimale betingelser for vekst, mens den andre omtales som den gode hyrde som skaper trygghet og empati (Befring og Lassen 2007a). De to metaforene beskriver relevante kvaliteter for å oppnå en fruktbar læringsarena som gir barn individuell støtte og oppmuntring, respekt og omsorg. Uansett hvilke rammebetingelser man arbeider ut fra, synes det viktig at voksne fremtrer som inspirerende overfor barnas læring og tro på fremtiden. Barnets syn på seg selv er påvirket av den utviklingsmessige støtte det får. Den voksne står her meget sentralt i å ivareta dette.

2.4 Barnehagens oppgaver og retningslinjer

Et økende antall barn starter sin livslange læringsprosess i barnehagen og *barnehageløftet* skal legge en overordnet kvalitetssikring for barnehagen. Regjeringen ønsker å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole for å oppnå et mest mulig kontinuerlig læringsløp (St. prp. nr 1, 2006-2007). Barnehagen er organisert under Kunnskapsdepartementet for å skape større helhet i barnas

læringsløp (ibid). Den offentlige instansen som best kan bidra i det forebyggende arbeidet utenfor hjemmet for barn under skolealder, er barnehagen (St.meld.16, 2002-2003). På grunn av barnehagens unike posisjon som forebyggende instans er den lagt til grunn for denne undersøkelsen. I den sammenheng blir det viktig å se på barnehagens rammeplan i forhold til kreativitet, forebyggende arbeid og psykisk helse.

1. august 2006 kom en ny rammeplan for barnehagen hvor innholdet redegjør for barnehagens samfunnsmandat og det helhetlige læresynet rammeplanen bygger på (Rammeplanen 2006). Dette er i tråd med at regjeringen har som målsetning å styrke Norge som kunnskapsnasjon, og via et felles løft fremme kompetanseøkning (St. prp. nr 1, 2006-2007). Rammeplanen tar utgangspunkt i et komplett syn på barnet, hvor det poengteres at barnet er i en dynamisk prosess som er tett knyttet opp mot dets mentale og fysiske forutsetninger, i tillegg til barnets miljø. Alle barn skal føle seg betydningsfulle i et felleskap (ibid). Videre er barnehagen en arena for sosialisering, hvor barnets sosiale samspill bidrar til hverandres og egen læring, noe som står sentralt for videre utvikling (Rammeplanen 2006). Dette kan vise til verdien av å benytte gruppeaktiviteter fremfor individuelle aktiviteter. I samhandling med andre legges grunnlaget for læring og sosialt samspill (ibid). Videre skal barnehagen ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon i forhold til å styrke barns psykiske helse. Barns rett til medvirkning er beskrevet som følgende:

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet. (Barnehageloven § 3 Barns rett til medvirkning, ref Rammeplanen 2006, s.13).

Samspillet i leken, hvor fantasi, engasjement og initiativ får sitt utspring, er fremhevet som viktig. Lek, læring, konsentrasjon og utfoldelse i en vekselvirkning er sett som grunnleggende for fysisk og psykisk velvære (Rammeplanen 2006).

Under rammeplanens punkt 3.3 (2006) vektlegges det at barn må få muligheten til å oppleve kunst og kultur, samt selv å uttrykke seg gjennom estetiske virkemidler.

Gjennom dette kan barnet få oppleve en rekke muligheter gjennom opplevelser, sansinger, eksperimentering, skapende virksomhet, tenkning og kommunikasjon. To av punktene barnehagen skal bidra med er: 1) At barna skal ta i bruk sin kreative tenkning, fantasi og skaperglede. 2) At barna skal utvikle sin evne til å bearbeide og kommunisere, samt gi varierte uttrykk gjennom skapende virksomhet (Rammeplanen 2006).

Regjeringen legger frem at språk er nøkkelen til å mestre. At barna må få oppleve et frodig språkmiljø med variasjoner og positive opplevelser ved anvendelse av språket (st. prp. nr 1, 2006-2007). Personalets viktige posisjon er påpekt både i forhold til pedagogisk ledelse og kommunikasjon. Rammeplanen (2006) presiserer at personalet må lytte til barnas signaler, som kroppsspråk, deres handlinger, estetiske uttrykk og etter hvert deres verbale språk. Språket er nært knyttet til følelser, er personlig og identitets skapende. Slik blir dette sett på som et redskap for tenkning og for å uttrykke egne tanker og følelser (ibid), noe som er nært beslektet med å benytte kreativitet bevisst i det forebyggende arbeidet gjennom å skape en grunnleggende følsomhet for emne. Med denne bevisstgjøringen kan man gi barna et nonverbalt kommunikasjonsmiddel, med basis i den kreative aktivitet for å uttrykke og bearbeide hverdagens inntrykk. Barnehagen som kulturskaper og dens viktige rolle for å ivareta dette blir spesifisert. Dette foreslås gjennom å gi barn mulighet til å uttrykke seg gjennom mange ”språk” og kombinere disse i samspill med andre og med ulike estetiske uttrykk. Verdien av å gi barnet mulighet til å reflektere og sortere informasjon verbalt og nonverbalt blir fremhevet. Å utvikle et godt muntlig språk sees som sentralt i utvikling av sosiale samt kognitive og metakognitive aspekter (Rammeplanen 2006).

2.4.1 Kreativ virksomhet som arena for vekst i barnehagen

Rammeplanen tar utgangspunkt i et komplett syn på barnet. Det er nettopp å utvikle menneske som helhet Jon Roar Bjørkvold (2007), er opptatt av i forhold til sin studie av det musiske kreative mennesket. Førskolevirksomheten i den Italienske

regionen, Reggio Emilia, grunnlagt av Loris Malaguzzi (Jonstøij og Tolgraven 2003) bygger også på en helhetstenkning i forhold til barns utvikling. Filosofien innebærer: Å dokumentere barnets arbeid gjennom helhetstenking, anvende prosjektarbeid ut ifra barnas initiativ, anerkjenne barn som skaper av kultur og kunnskap, oppdage barnet i stadig forandring og ulike måter å tenke på, samt samarbeid med familie. Innen Reggio Emilia arbeider barna i grupper over lengre perioder, med et tema de har funnet av interesse. Det er ikke en konkret utarbeidet ukeplan, aktivitetene springer ut fra barnas egne opplevelser og reaksjoner. Ingen vet i begynnelsen av et slikt prosjekt hvor det vil ende. Malaguzzi sier: *"Kom hit å se på arbeidet vårt, men så må dere glemme oss når dere drar!"* (Jonstøij og Tolgraven 2003, s. 9). Dette innebærer at man ikke kan kopiere det omfattende arbeidet de ansatte og barna i Reggio Emilia barnhagene gjør, men at man må arbeide videre med å bearbeide tankene gjennom egne strategier i arbeid med barn. I et slikt miljø finnes det ikke en metode man direkte kan overta, men mer en filosofi, en måte å tenke på.

2.5 Forebyggende arbeid

Forebyggende arbeidet kan defineres som:

Alle tiltak som blir gjennomført for å redusere risikoen for sykdom eller øke muligheten for god helse i hele eller deler av befolkningen (Bø og Helle 2005, s.72).

Det er godt dokumentert at tidlig hjelp er god hjelp (Sagbakken 2004). Strategier for å bidra til et helsefremmende og forebyggende samfunn er at alle samfunnssektorer skal fremme psykisk helse og styrke forebyggende arbeid overfor risikoutsatte barn, unge og familier (St.meld 16, 2002-2003). Ved å forebygge vil det bli mindre behov for å reparere. Behovet for forebygging kan være vanskelig å se, da det ikke handler om enkeltindividers lidelser på et umiddelbart tidspunkt, men heller om fremtidig investering. Med dette kan vi betegne det forebyggende arbeidet som en mer usynlig instans enn det akutte arbeidet (ibid).

Et helsefremmende og forebyggende samfunn må bidra til å sikre barn og unge livskvalitet, trivsel og muligheter til å mestre dagliglivets utfordringer og belastninger. Det betyr at vi må fokusere på forhold som påvirker den psykiske helsen (...sammen om psykisk helse... 2003, s.19).

Slike generelle definisjoner og skriv, gir ikke rom for de mange ulike uttrykk og begreper som betegner det forebyggende arbeidet innen dette feltet. I tråd med Thuen og Aarø (2001) vil vi bruke uttrykket forebygging av psykiske helseproblemer. Dette omfatter både forebygging av psykiske lidelser og psykiske plager. Når det gjelder tiltak, har vi valgt å snakke om forebyggende tiltak fremfor helsefremmende tiltak, fordi helsefremmende tiltak kan gi inntrykk av fokusering kun på den positive enden av skalaen (Thuen og Aarø 2001). Innenfor forebyggende arbeid skiller Caplan mellom primær-, sekundær- og tertiærforebyggende tiltak og Mrazek og Haggerty mellom universelle, selektive, indikative tiltak (Caplan 1964, Thuen og Aarø 2001). Delingen er basert på i hvilken grad risikofaktorer er til stede. Den første kategorien kalles *universelle eller primær tiltak*. Den favner om alle menneskene i befolkningen eller en gruppe uavhengig av risikofaktorer. Målgruppen for *selektive eller sekundær tiltak* er mennesker som erfaringsmessig har økt risiko for ett spesielt problem, men på et gitt tidspunkt ennå ikke har oppstått noe konkret. Den siste kategorien, *indikative eller tertiærforebyggende tiltak*, retter seg mot menneskers individuelle tegn eller hvor det er grunnlag for mistanke om problemer. Dette innebærer kartleggingsprosessen mot identifisering og diagnostisering av antatte vansker. Ikke alle er tilfreds med denne inndelingen og kritikken mot inndelingen omhandler vanskene ved å lage et skarpt skille mellom å være syk og det å være frisk i forhold til psykiske helseproblemer (Gordan 1983; Mrazek & Haggerty 1994, ref Thuen og Aarø 2001). I denne undersøkelsen er Mrazek og Haggertys inndeling av forebyggingsperspektivet anvendt.

Programmene ved *universelle tiltak* hvor siktemålet er å forebygge for alle, har vist positiv effekt innen helse og utdanning. Studier viser at tiltak innenfor alle de tre stadiene viser seg å ha en positiv effekt. Durlak & Wells (1997) viser til solide

dokumenterte analyser av forebyggende tiltak, med spesielt god effekt i forhold til barnehagebarn. Helsedepartementet (2003) presenterte 100 av disse analysene i sin rapport "...*sammen om psykisk helse...*". *Universelle tiltak* overfor barn synes å være like effektive som mange veletablerte behandlingsformer innen medisin og psykologi (Thuen og Aarø 2001). Her fremstår barnehagen som det mest omfattende forebyggende tiltaket samfunnet kan gi barn under skolealder utenfor hjemmet. Dette er en arena hvor barnet har mulighet til utvikling og utfoldelse i trygge rammer sammen med kompetente voksne. Ved å gi alle barn barnehageplass av god kvalitet kan en tidlig oppdage og forebygge fremtidige sosiale og helsemessige utfordringer. Dette er også en arena hvor man ved å investere kan spare på det samfunnsmessige plan på lengre sikt (St.meld.16, 2002-2003). Når det gjelder *selektive* tiltak kan språk og utviklingsoppfølging ved helsestasjoner være godt eksempel (Hagtvet og Horn 2004). *Indikative* tiltak kan sees i barnevernets bruk av barnehagene som støtte for utsatte familier (Sagbakken 2004).

Den teoretiske rammen for denne oppgaven er både bred og spesifikk da den ser på kreativiteten i forhold til barnets positive fungering. Mens hver retning er interessant i seg selv er det å identifisere sammenhengene mellom disse som er utfordringen i forskning om menneskelig fungering. Dette blir også viktig i den følgende diskusjonen av metode.

3. Metode

Hensikten med dette kapittel er å gjøre rede for det vitenskapsteoretiske utgangspunkt for denne studien og hvilke metodiske utfordringer som har dukket opp underveis, samt å drøfte hvorvidt metoden har egnet seg til å gi svar på spørsmålene som er formulert i problemstillingen. Undersøkelsens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet er temaer som presenteres og drøftes her. Hvilke etiske hensyn som bør eller må ivaretas under et prosjekt er presentert til slutt.

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Denne undersøkelsen er en kvalitativ intervju undersøkelse som har siktet mot å fange barnehageansattes opplevelser og erfaringer i forhold til arbeid med kreativitet i barnehagen. Dalen (2004) påpeker at et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet, og at det handler om å få en dypere innsikt i hvordan menneskene forholder seg til sin og andres livssituasjon. Det er ikke bredden, det kvantitative, gjennomsnitt og antall som er av interesse, men dybden, det kvalitative og kontekstuelle, det spesifikke og individuelle (Dalen 2004).

3.1.1 Fenomenologi

Da det var personalets erfaringer og subjektive opplevelser som var av betydning ble det naturlig å bruke en fenomenologisk forståelsesramme for undersøkelsen. Fenomenet vi undersøker er barnehageansattes opplevelser og erfaringer i forhold til kreativitet og psykisk helse. Et fenomenologisk perspektiv fokuserer på personens livsverden. Det er åpent for intervjupersonens erfaringer og subjektive opplevelser. Målet er å søke etter beskrivelsens sentrale begreper (Kvale 1997). Ved å fokusere på dette ønsket vi å oppnå et nyansert bilde av hvordan de ulike barnehagene arbeidet i forhold til kreativitet. Gjennom deres beskrivelser av

hvordan de arbeidet, hvordan de definerte begrepet, ønsket vi å få frem essensen av kreativitetens betydning for hver enkelt.

3.1.2 Hermeneutikk

Det er en livsverdensfenomenologisk ontologi som danner utgangspunktet for denne undersøkelsen. Både personalets opplevelser av barnas liv i barnehagen og deres egen virksomhet som står sentralt. Gjennom våre observasjoner av miljøet, med deres kontekstuelle rammer og aktiviteter, får vi en opplevelse av barn i deres naturlige miljø. Dette får konsekvenser for den metodologiske tilnærmingen man velger.

Blant vitenskapsteoretiske betegnelser kan man grovt skille mellom to hovedretninger, positivisme og hermeneutikk (Befring 2002). Positivismen er knyttet til naturvitenskapen, mens hermeneutikken springer ut fra humanistisk forskning. Hermeneutikk betyr *læren om tolkning* og danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning (Dalen 2004). Den er en måte å forstå menneskers livsverden på. Fakta og sansing gir ikke absolutte og objektive beskrivelser i forhold til fenomen, det er behov for en fortolkningsprosess for å oppnå helhetsforståelse (Befring 2002).

Hermeneutikken handler om hvordan forståelse og mening kan bli mulig, hvor all forståelse er betinget av den konteksten eller situasjonen noe forstås innenfor (Johnsen 2006, s. 123).

Dalen (2004) sier at det sentrale ved hermeneutikk er at en fortolker det som blir formidlet, ved å søke et dypere meningsinnhold. For å få tak i en dypere mening må man sette budskapet inn en helhet eller en sammenheng. Den enkelte del må sees i lys av en helhet og omvendt. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del beskrives som den hermeneutiske sirkel. Videre sier hun at det ikke finnes ett utgangspunkt eller sluttpunkt i hermeneutisk tolkning. Tolkningen er hele tiden i utvikling og i samspill mellom helhet og del, forsker og tekst, samt forskerens forståelse. Dette bildet blir kalt den hermeneutiske spiral. Wormnæs (1996) skriver

at som virksomhet betraktet kan vi si at hermeneutikk er å komme fram til en velbegrunnet tolkning, meningsutlegning, forståelsesutlegning av et meningsformidlende materiale. Videre sier han at hvordan man tolker eller forstår innen det hermeneutiske perspektivet vil påvirkes av våre ulike måter å forstå på.

3.1.3 Forforståelse

Vitenskapsteori skal fungere som betraktninger over vitenskap som fenomen og studere premisser og praksis (Befring 2002). Refleksjoner over synsmåter og/eller perspektiver kan vi si er "teori" i vår forskning. Vårt ståsted har innvirkning på valg av emne, metode, forklaringsmodeller og hva vi ønsker med forskningen vår (Fuglseth 2006). I forhold til dette er det viktig at vår forforståelse er åpen i forhold til informantens forståelse, meninger og refleksjoner. Vi som forskere må fortolke den informasjonen informantene direkte formidler, men også datamaterialet som foreligger må tolkes. Her vil både forskerens forforståelse og de empiriske data om fenomenet påvirke fortolkningen. Det som er viktig i den sammenheng er å være åpen, og ha en størst mulig forståelse av hva informanten formidler av meninger, tanker og følelser. Det var viktig for oss å være så bevisste som mulig på den forforståelsen vi har, slik at den ikke overstyrer undersøkelsen og fører informantene i en bestemt retning. Alle forståelser bygger på en forforståelse eller en forståelseshorisont (Dalen 2004).

Vår faglige interesse for kreativitet kan både hindre og styrke validiteten i oppgaven. Kjennskap til emne gjør det mulig for oss å registrere sentrale aspekter som kommer frem i intervjuene og observasjonene. Vår entusiasme kan derimot påvirke selve intervjuene og tolkningene av disse. Ledende spørsmål, utvelgelse av funn og vår forståelse av dette må evalueres. Disse betraktningene ble dermed sentrale gjennom hele oppgaven.

Ut fra vårt fenomenologiske perspektiv håper vi at vår forforståelse vil bli utfordret og utvidet gjennom den vitenskapelige prosessen. At møte med informantene, deres historier og informasjon, ikke bare vil gi ny innsikt i temaet vi utforsker, men også

utvide vår egen forståelse og profesjonalitet. Den menneskelige interaksjonen i et kvalitativt intervju, vil være det som danner den vitenskaplige kunnskap. Med dette kan man si at det må oppstå en gjensidig avhengighet under dette samspillet for at det kvalitative intervjuet kan være produksjonssted for kunnskap (Kvale 1997).

3.2 Undersøkelsens design

Valg av design avhenger av forskningsproblemets art (Robson 1999). I vårt tilfelle var målet å innhente empirisk kunnskap om hvorvidt kreativ virksomhet i barnehagen kan ha en forebyggende effekt og dermed bidra til å styrke barns psykiske helse. Design er en beskrivelse av de metodiske fremgangsmåtene og strategier som er benyttet i undersøkelsen, for å belyse de ulike forskningsspørsmålene. Formålet kan enten være teoretisk eller empirisk, eller kan benyttes mer konkret som i kasus studier/casestudier. I vårt tilfelle vil det være å bruke kasusstudier av 5 barnehager for å illustrere mer generelle fenomener (Skogen 2006). Kasusstudier er et av de mest brukte design i utdanningsvitenskaplig forskning, og egner seg til å studere fenomener i den virkelige verden. Det finnes ulike typer kasusdesign, og som forklares ved hjelp av to dimensjoner og to kategorier hver (ibid). Singelcase eller multippelcase, og holistisk eller sammensatt. Når man gjennomfører en casestudie, er det (1) singelcasestudie. Gjør man flere casestudier etter hverandre, en av gangen, er det multippelcase studiet. En holistisk casestudie har en analyseenhet, mens sammensatt casestudie har flere (Skogen 2006). Det blir da fire ulike alternativer: Holistisk singelcase, holistisk multippelcase, sammensatt singelcase og sammensatt multippelcase. I vår undersøkelse ble det naturlig å velge sammensatt singelcase som design på grunn av tid og omfang. Den sammensatte singelcasen kan kort beskrives slik: Vi definerte fem analyseenheter ved fem ulike barnehager. Vi gjennomførte således en studie hvor data fra alle analyseenhetene ble en helhet innenfor casen (ibid).

For å kunne fange de generelle fenomenene valgte vi å anvende intervju av ansatte i barnehagen som den primære metoden. I tillegg foretok vi observasjoner i barnhagene for å få ett innblikk i barnehagenes hverdag og sikre undersøkelsens validitet. Dette er i tråd med det Skogen (2006) sier i forhold til casestudier, at det er vanlig med multimetodetilnærming og triangulering.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Formålet med et kvalitativt intervju er å få frem fyldig og beskrivende informasjon om hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon (Dalen 2004). Dette er i samsvar med det Befring (2002) regner som hovedtrekkene i en kvalitativ tilnærming der meningen og intensjonene til informantens utsagn skal stå sentralt. Et vesentlig utgangspunkt er å fange hvordan folk ser på seg selv, deres selvoppfatning, personlige intensjoner og opplevelser for å forstå deres handlinger.

Dette har som metodisk konsekvens at den åpne dialogen i form av den fleksible og frie samtalen er ein viktig innfallsvinkel (Befring 2002, s.73).

Kvale (1997) skiller mellom to ulike metaforer for forskningsintervjuet, intervjueren som *gruvearbeider* eller som *reisende*. Gruvearbeideren setter intervjuet nær en humanteknologi, den reisende mot de humanistiske fag. Gruvearbeideren søker etter det verdifulle, som vil være fakta som kan kvantifiseres eller annet av sentral betydning. Funnene vil være rene og upåvirket av intervjueren og transkriberes fra muntlig til skriftlig. Via analyser ender dataene i sin endelige form (Kvale 1997). Den reisende derimot kan oppsøke et tema via en metode (fra gresk: ”et veivalg som fører til målet”) ved å stille spørsmål for å få frem ulike historier. Denne reisen kan føre til ny kunnskap, hos den reisende både med refleksjon og ettertanke og dermed ny selvinnsikt. Den kan også gi andre ny innsikt og forståelse gjennom dialogen mellom intervjueren og den som intervjues (Ibid).

Gjennom samtaler mellom mennesker kan man lære hverandre å kjenne. Vi kan utveksle erfaringer, følelser, håp om den verden vi lever i. Det finnes mange ulike kommunikasjonsformer, som hver har sine sett av regler og teknikker. Det

kvalitative forskningsintervju, som vi her vil ta utgangspunkt i, er basert på en faglig konversasjon (spørreteknikk) i en halvstrukturert form og med en hensikt (Ibid). Denne konversasjonen kan defineres som:

Et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene (Kvale 1997, s. 21).

Denne samtaleformen kan ikke sees på som en dialog mellom likeverdige parter, men et asymmetrisk forhold, da intervjueren er den som kommer med tema og følger kritisk opp med spørsmål til intervjupersonens svar. Under denne samtaleformen kan man ende med flere motstridende svar, da svarene er subjektive og avhenger av den som intervjues. Dette kan sees på som en styrke ved denne formen, da det viser variasjonene i forståelsen rundt gjeldende tema og viser mangfold i oppfattelsene (Kvale 1997). Dette har vi har sett under våre intervjuer, hvor vektleggingen og bevisstheten av kreativitet har vist seg varierende.

Problemstillingen har ligget til grunn for utarbeidelsen av intervjuguiden (vedlegg 1). Søkelyset ble rettet mot de ansatte i de ulike barnehagene sine opplevelser, erfaringer og tanker knyttet til kreativ virksomhet og barns utvikling. Det finnes flere typer intervjuformer, og det er viktig å ta en avgjørelse for hvilken form man ønsker å bruke. Det skilles mellom *åpne* intervjuer, der målet er at informanten skal fortelle mest mulig, og mer *strukturerte* intervjuer der spørsmålene er utarbeidet på forhånd. En tredje intervjuform er semistrukturerte intervjuer eller halvstrukturerte intervjuer. I denne type intervjuer er samtale rettet mot bestemte temaer, som forskeren på forhånd har valgt ut (Dalen 2004). Det ble hensiktsmessig for oss å velge et semistrukturert intervju som inkluderte spørsmål hvor sentrale teoretiske aspekter var tatt med Dette ga oss mulighetene til å sikre en konstruktiv dialog.

Det finnes ingen felles prosedyre på hvordan man skal utføre et kvalitativt intervju, hvilket tilsier at det er mange avgjørelser som må tas mens intervjuet pågår. Dette krever at intervjueren må kunne mye om intervjutemaet og hvilke metodologiske muligheter som ligger her. Vi har imidlertid fulgt de sju stadier Kvale (1997) beskriver i vår undersøkelse: 1) Tematisering, konsept og problemstilling. 2)

Planlegging av undersøkelsen, slik at den faktisk tar for seg problemstillingen, kunnskapskonstruksjon, moralske implikasjoner. 3) Selve intervjuene. 4) Transkribering. 5) Analysering. 6) Verifisering. 7) Rapportering (Kvale 1997). Gjennom hele undersøkelsen prøvde vi å være nøye med verifiseringen. Vi var begge tilstede under intervjuene som ble tatt opp på minidisc. Transkriberingen vår er gjennomført i felleskap. Analysene ble strukturert ut fra Giorgis (1985) fem trinns modell (se 3.2.3). For å kunne verifisere intervjuene utvidet vi undersøkelsen metodisk med observasjon i det naturlige miljøet.

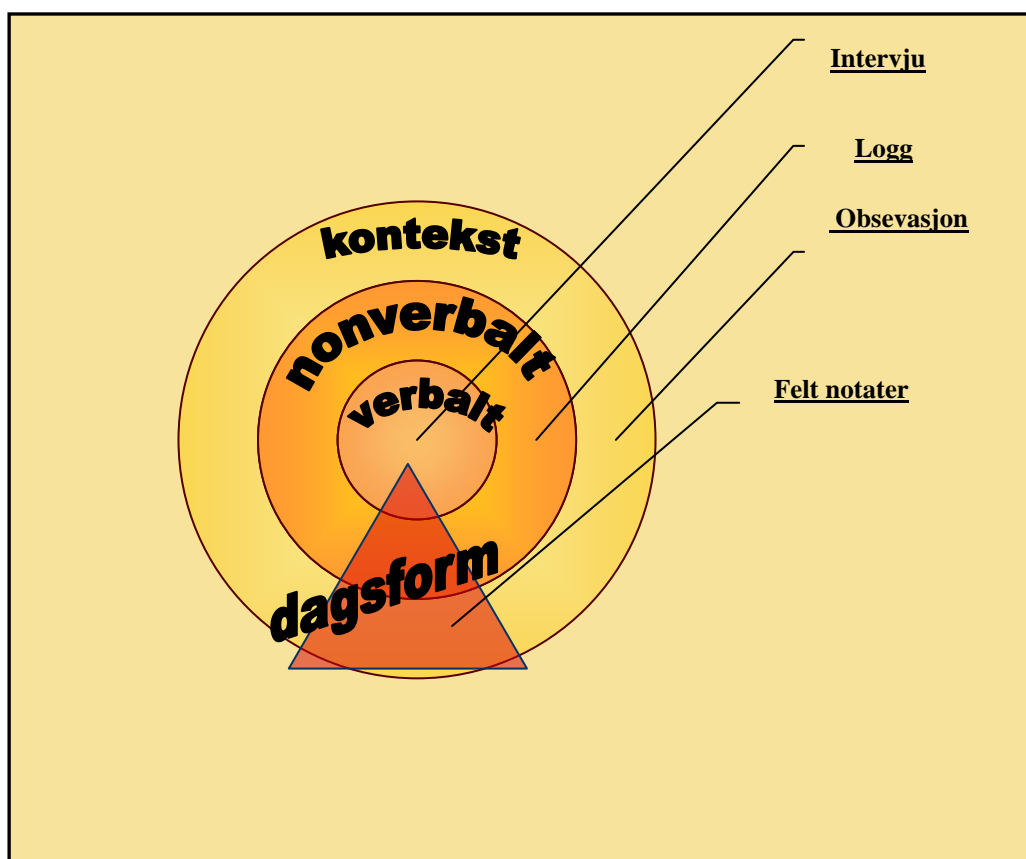
3.2.2 Observasjon som metode

De fleste barn oppholder seg store deler av sine tidlige barneår utenfor hjemmet og innenfor barnehagen. Med dette har den oppdragende rollen til dels blitt fordelt mellom disse to sentrale arenaene i barnets hverdag. Vi kan med dette si at barnehagen er en spesielt interessant arena når det gjelder å observere barn, da det utgjør en stor del av deres livsverden. Observasjon er hvordan vi direkte og systematisk samler inn kunnskap via våre sanser, fremfor andres gjenfortelling av den aktuelle hendelse. Dette omfatter barnets sosiale og fysiske omgivelser, samt refleksjon og den meningen vi finner i mottatt informasjon (Vedeler 2000).

Formålet ved observasjon kan være forskjellig, og vi kan her skille mellom pedagogisk observasjon og observasjonsforskning. Vår hensikt er å gjennomføre en observasjonsforskning med vitenskapelige krav til reliabilitet og validitet, gjennomført og rapportert på en slik måte at argumentet kan bli undersøkt av andre forskere. Da kan observasjonsdata gi mer utfyllende informasjon om hendelser, forhold og situasjoner, enn ved andre metoder. De funnene som kom frem under intervjuene, ligger til grunn for våre observasjoner, slik at de kan supplere hverandre. På denne måten kan man få konkret informasjon om interaksjon, kommunikasjon m.m. via observasjon, uavhengig av andres beskrivelser av hvordan det forgår (Vedeler 2000). Bevissthet om at ikke all informasjon er tilgjengelig ved observasjon, eller er av relevans, blir vesentlig for å kunne fortolke

funnene. En begrensning ved observasjon kan være at den fanger nåtiden, og at det som ligger i fortiden eller utenfor konteksten ikke kommer frem. Dette er et viktig element å ta i betraktning, da det vil være helheten som danner utgangspunktet for barnets væren. Våre observasjoner ga bakgrunn for å både se aktivitetene og oppleve miljøene. Det var videre viktig for oss å ta hensyn til informantenes og vår egen dagsform under innsamlingen av data. Ved å benytte oss av både det kvalitative forskningsintervju og forskningsobservasjon ble det en triangulering av datainnsamlingen. Noe som bedret kvaliteten og validiteten på undersøkelsen. Vedlegg 2 illustrerer det skjema som lå til grunn for denne undersøkelsen. Figur 3 illustrer de forskjellige aspektene som inngår i observasjonsforskning.

Figur 3: Aspektene i observasjonsforskning



3.2.3 Analysemetode

Metoden vi har brukt for å tolke og analysere datamaterialet er Giorgis (1985) fenomenologiske tematiske analysemetode hvor det å utvikle tema sees som sentralt. Tangen (1998) understreker at begrepet ”tema” i denne forbindelse må forstås fenomenologisk og ikke i den vanlig dagligdagse betydningen av ”emne” og ”innhold”. Med henvisning til Van Manen betrakter hun det som en mening/et sentralt poeng som besvarer spørsmålet ”Hva er tekstens/utsagnets mening?” Tangen (1998) utdyper videre forholdet mellom et tema og fenomenet vi studerer. For det første er det et redskap for å få tak i fenomenet, for det andre beskriver temaet innholdet i fenomenet og til sist er det en reduksjon av et fenomen (ibid).

Giorgi (1985) deler sin metode i følgende fem trinn: *Første analysetrinn*, ”A Sense of the Whole”, har som siktemål å gi et første tentative helhetsinntrykk av de enkelte intervjuene. Forskerens mål er å finne hva hvert enkelt intervju handler om. Med dette første vage helhetsinntrykket går man videre på *andre analysetrinn*, ”Discrimination & Meaning Units”, hvor teksten brytes ned i meningsbærende enheter. *Tredje trinn* i analyse prosessen er ”Transformation of Subject’s Everyday Expressions”, som utgjør den egentlige analysen av de meningsbærende enhetene. Informantenes utsagn tolkes og oversettes av forskeren til uttrykk som fanger opp det vesentlige. Tangen (1998) påpeker at oversetting ikke alltid er nødvendig da informantenes uttalelser i seg selv fremstiller hovedinnholdet i temaet som utvikles. *Fjerde analysenivå* er ”Synthesis of Transformed Meaning Units into a Consistent Statement”, retter forskerfokus mot informantenes mening. Sitater som belyser tolkningene plukkes ut for resultatpresentasjon. *Femte trinn*, ”General description”, innebærer sammenligning av materialets ulike individuelle tema for om mulig å kunne finne tema som går igjen hos informantene. De individuelle temaene blir da gjort mer generelle. Vedlegg 5 eksemplifiserer hvordan vi har gått frem i analysearbeidet i utviklingen av temaet ”*finnes ikke mislykkethet*”. Samme prosedyre ble fulgt i utvikling av andre tema.

3.3 Utvalg

Informantene i undersøkelsen er styrere, pedagogiske ledere og fagledere tilknyttet fem barnehager sentralt i Oslo. Kontakten med barnehagene ble oppnådd gjennom ISP samarbeidspartner i Barne- og ungdomsavdelingen i en av bydelene. Sentrale personer i bydelen som hadde kjennskap til barnehagenes profiler foreslo noen aktuelle steder. Vi tok deretter kontakt med seks stykker og fikk positiv respons fra fem. Disse ble sendt intervjuguiden (Vedlegg 1) og skriftlig samtykkeerklæring (Vedlegg 3) før vårt først besøk.

Alle barnehagene er offentlige heltidsinstitusjoner som dekker tilbud fra 1-6 år. De er i indre Oslo hvor befolkningen gjennomsnittlig har flere psykisk belastninger samt lavere levestandard enn ellers i Oslo. Denne bydelen har i flere år derfor satset på forebyggende arbeid og tidlig intervensjon i forhold til barns psykisk helse (Faldet og Lassen 2004). Dette må sees som et selektivt utvalg som er representativt for vår undersøkelse. Intervjuene av de utvalgte informantene er ett kildemateriale, et annet er våre deltagende observasjoner av aktivitetene i barnehagene.

3.4 Undersøkelsens kvalitet

Begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet stammer fra kvantitativ forskning, og det har vært stor diskusjon om hvorvidt disse begrepene i det hele tatt kan anvendes på kvalitativ forskning. Kvale (1997) argumenterer for å ikke avvise begrepene men heller re-konseptualisere slik at de blir relevant for den kvalitative forskningstradisjonen. Validitet dreier seg om hvorvidt vi måler eller undersøker det vi tror vi måler, reliabilitet dreier seg om hvorvidt vi måler det samme, på samme måte, hver gang. Generaliserbarhet dreier seg om hvorvidt de funnene vi har gjort, kan overføres til en annen sammenheng (Robson 1999).

3.4.1 Validitet

Det er både fordeler og ulemper med en kvalitativ tilnærming. Ved denne tilnærmingen får man muligheten til å gå i dybden av valgte kasus, og gå mer detaljert til verks. Man er ikke bundet i samme grad som ved kvantitativ tilnærming, der en må følge forutbestemte kategorier og standardiserte statistiske analysemetoder. Forskeren må kunne forklare og forsvare hvordan han kom frem til resultatene, ved å vise til valg som er tatt. Validitet i kvalitativ forskning dreier seg ikke om data og metode, men om redegjørelse (Maxwell 1992).

Ulempen med kvalitativ tilnærming er at forskeren står mer sentralt i forhold til validiteten av resultatene, på bakgrunn av forskerens erfaringer, ferdigheter og kompetanse. Mulige svakheter hos forskeren kan være med på svekke validiteten, men kan imidlertid oppveies ved at en kvalitativ tilnærming gjør det mulig å være fleksibel, og å benytte innsikt og inneforstått "taus" kunnskap som kan være verdifull i denne type undersøkelse (Lincoln og Guba 1985, Patton 1990 ref i Hagen et. al 2006). Innen all forskning er det vesentlig å sikre validitet og reliabilitet for at funn gir pålitelig informasjon som kan komme andre til gode. Innenfor samfunnsvitenskapen er kvaliteten på forskningen diskutert i lys av begreper som validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Kvale 1997). Selv om man fokuserer på individuelt og subjektivt uttrykk i den kvalitative metode, kan verktøyet man bruker kvalitetssikres. Kvalitetssikring innen kvalitativ metode foregår med andre typer kontroller enn i den kvantitative betydningen av termene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Validiteten i kvalitativ metode kan ikke testes med ulike beregninger slik som i kvantitativ metode (ibid). Validiteten i kvalitativ metode defineres ved å peke på forskerens valg, ferdigheter og handlinger. Validering er kvalitetssikring og består i å nøye vurdere alle ledd i prosessen. For oss var det viktig å være oppmerksom på både deskriptiv validitet og tolkningsvaliditet.

Deskriptiv validitet er nøyaktighet i innsamling av data. For å ivareta dette må forskeren være referent for informantene sine. Deskriptiv validitet handler om i hvilken grad beskrivelse av atferd og gjengiving av utsagn stemmer overens med

”virkeligheten” de stammer fra (Maxwell 1992). Vi har forsøkt å ivareta den deskriptive validiteten ved å transkribere rett etter at intervjuene har funnet sted og med stor nøyaktighet. Da enhver observasjon også inneholder elementer av personlige bias (Vedeler 2000) ble det svært viktig å være bevisst og minimalisere dette, slik at observatøren ble mest mulig nøytral. Systematisering av feltnotater etter observasjonene var en kvalitetssikring av dette. Å være to tilstede både under intervjuene, observasjonene, transkriberingen og analysen gjorde det mulig å stoppe opp under intervjuene for å utdype uklarheter samt korrigere observatørbias basert på egen forforståelse.

Fortolkningsvaliditet omhandler pålitelighet rundt analyse av data som ikke kan observeres direkte, men som vi tolker oss frem til (Maxwell 1992). Med det menes at informantenes underliggende meninger, holdninger, hensikter er forstått og tolket korrekt av forskeren. Vi har forsøkt å ivareta fortolkningsvaliditeten ved å oppklare eventuelle misforståelser underveis i intervjuene, der det kom frem at det var noe uklart. Triangulering var også med på å redusere bias. Gjennom dette kunne vi sammenligne dataens troverdighet fra flere kilder.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet er ikke et utbredt mål på kvaliteten i kvalitative undersøkelser. For å sikre reliabiliteten bør forskingen være åpen, godt beskrevet, og så detaljert at alle kan se hvordan forskningen har skjedd og hvordan man har kommet frem til sine data. Gjennom intervjuskjema (Vedlegg 1), observasjonsskjema (Vedlegg 2) samt figur 3 og Giorgis analysemetode (Vedlegg 5) sikret vi reliabiliteten. Å være to forskere tilstede under intervjuene og transkriberingen styrket videre reliabiliteten. Vi kunne forfølge spørsmål ved intervjuene og korrigere misforståelser. Vi sikret reliabiliteten med å følge den metodiske planen og undersøkelsens målsetning.

3.4.3 Generaliserbarhet

Resultater fra kvalitative studier kan vanskelig generaliseres til populasjonen, i hvert fall ikke på samme måte som man kan ved kvantitative studier. Derimot kan kvalitative resultater gi en dypere forståelse av problematikken og styrke begrepsutvikling og begrepsforståelse (Hagen et al. 2006). Det dreier seg om to typer generalisering, indre og ytre generalisering. Indre generalisering dreier seg om i hvilken grad funnene kan brukes til å forutsi noe innenfor en gruppe eller institusjon som har blitt studert. Ytre generalisering viser til hvilken grad funnene i undersøkelsen kan brukes til å si noe om andre grupper eller institusjoner som ikke har blitt studert (Maxwell 1992). Ut fra vårt innblikk i fem forskjellige barnehager som alle har samme utgangspunkt gjennom barnehagens- og rammeplan, vil det være sannsynlig at ansatte i andre barnehager kan gjenkjenne seg i beskrivelsene. Men utvalget er relativt lite og selektivt. Informantene hadde bred erfaring, var kunnskapsrike og reflekterte, representerte begge kjønn og hadde bred alderspredning. De kan ikke si å være et representativt utvalg som kunne gi grunnlag for videre generalisering.

Det synes som om muligheter til generalisering av denne studien ligger ved å kunne anvende informantens ”tykke beskrivelser”. Undersøkelsen har forsøkt ivarettatt så detaljert og omfattende informasjon som mulig både i forhold til forskningsprosessen og informasjonen. Forskningstemaet og formålet med undersøkelsen er presentert. Videre har vi gjort rede for intervjuguiden og hva vi var ute etter ved å foreta observasjon i de tilsvarende barnehagene. Funn og analyse av funn, er presentert detaljert slik at leseren skal kunne følge argumentasjonen. Denne informasjonen er vesentlig slik at andre forskere kan avgjøre om forskningsopplegget kan overføres til en annen setting (Robson 1999). For barnehageansatte blir det relevant om de kan gjenkjenne seg i beskrivelsene og dermed bruke disse til å utvide sin forståelse.

3.5 Etiske hensyn som har blitt ivaretatt i prosjektet

Å være seg bevisst hvilke etiske hensyn som bør eller må ivaretas under et prosjekt, vil være viktig for å oppnå et godt og anvendelig resultat. Befring (2002) refererer til Lov om personregister m.m. av 9. juli 1978, der det blant annet stilles krav til informert samtykke, anonymisering og oppbevaring av informasjon, om innsynsrett fra deltakere og taushetsplikt i forhold til den informasjon som fremkommer.

Aktsomhet overfor de barna som ikke inngår i undersøkelsen og har liten mulighet til å unngå deltakelse, noe som vil være relevant ved observasjon av barn i barnehagen og intervju av personale (NESH 2006). Ivaretagelse av barnets behov og interesser fremtrer annerledes enn ved studier som inkluderer voksne, da barn er i utvikling, har ulike behov og evner i de forskjellige faser. Med dette står forskerens kompetanse sentralt for å tilrettelegge forskningen etter barnets alder og ståsted (ibid). Da denne undersøkelsen omfatter barn under 15 år, har det vært viktig å få foreldrenes tillatelse for bruk av observasjon (vedlegg 4). Uten denne vil eventuelle funn ikke kunne anvendes, noe som vil være lite hensiktsmessig for undersøkelsens kvalitet.

Forskningsetiske retningslinjer viser til betydningen av hensyn til personer som inkluderes i forskningsprosjekter, man må få deltakerens informerte og frie samtykke. I forhold til barn er deres samtykke nødvendig fra de er gamle nok til å ytre den, i tillegg til foreldrenes godkjenning. Et forskningsprosjekt kan ikke settes i gang før dette er gjort (ibid). Samtykkeerklæring i forhold til observasjoner, kom vi til enighet sammen med informantene om at de innhentet samtykket, grunnet deres daglige kontakt med barn og foreldre. I forkant av undersøkelsen sendte vi ut intervjuguiden sammen med en kort beskrivelse av tema og omfang. Informantenes mulighet til å trekke seg uten begrunnelse ble også poengtert her.

Angående intervjuene ble fremgangsmåten for innhenting av informasjon presisert, samt samtykke til bruk av minidisc. Med dette ble anonymisering og oppbevaring av innhentede opplysninger belyst, det må foregå på en forsvarlig måte slik at informasjonen ikke ender hos uvedkommende. Informantene, både barn og voksne,

er forsøkt fremstilt så anonymt som mulig, ved nøye utvelgelse av informasjon som presenteres. Etter gjennomførte intervjuer, ble alle data anonymisert ved at person- og stedsnavn ble slettet. En av informantene hadde en noe annen stilling enn de resterende, men vi så det nødvendig å beholde denne informasjonen da det har innvirkning på resultatene. Vi har vært nøye med å ikke legge frem informantenes uttalelser i samme rekkefølge hver gang. Dette er gjort for at det ikke skal være mulig å sammenstille fakta fra hver informant og med dette gjøre dem identifiserbare. Ut fra dette mener vi informantenes krav til anonymisering er ivaretatt. Videre vil løfte om taushetsplikt være viktig ut fra forvaltningsloven § 13 om eventuell informasjon angående personlige forhold, og at alle personer som inngår i prosjektet gir sin tillatelse (NESH 2006). I alt arbeid med mennesker vil gjensidig respekt være vesentlig for å oppnå et godt samarbeid, dog ligger ansvaret hos forskeren i å ivareta respekten for de som inngår i forskningsprosjektet.

4. Presentasjon av funn

Undersøkelsens funn er presentert under fem overkategorier: 1) Bakgrunnsvariabler. 2) Personalets beskrivelser av kreativitet. 3) Informantenes beskrivelser av Mooneys (1963) fire perspektiver. 4) Underliggende faktorer i den kreative prosessen. 5) Styrking av barnas psykisk helse gjennom kreativ virksomhet.

Det kommende er basert på barnehagepersonalets opplevelser og uttalelser vedrørende sin hverdag. For å belyse personalets synspunkter har vi benyttet deres ord og utsagn.

4.1 Bakgrunnsvariabler

Det følgende representerer en redegjørelse av de beskrivelser og forklaringer informantene har gitt som kan belyse problemstillingen (se 1.3). I tråd med intervjuguiden og informantenes uttalelser vil funnene bli kategorisert i over - og underkategorier. Funnene vil deretter knyttes opp mot vår teoretiske referanseramme og drøftes på grunnlag av dette i kapittel 5.

Tre former for bakgrunnsvariabler ble gjeldene for å omfavne informantenes forståelse av kreativitet som helhet: 1) Informantenes bakgrunn (4.1.1). 2) Barnhagens hverdag (4.1.2). 3) Personalets forståelse av kreativitet (4.1.3).

Disse aspektene kan muligens påvirke hvordan informantene opplever kreativitetens betydning i forhold til barns utvikling av god psykisk helse.

4.1.1 Informantens bakgrunn, erfaringer og utdannelse

Utvalget er selektert ut fra ønsket om å komme i kontakt med pedagogiske ledere/styrere i minst fem barnehager der kreativitet står sentralt. Av de fem

informantene som inngår i denne undersøkelsen, er det tre pedagogiske ledere og en styrer. Den femte informanten er faglærer i kunst og håndverk, med tidligere bred erfaring som pedagogisk leder. Med dette har alle en sentral medvirkende faktor i utformingen av de ulike barnehagenes aktiviteter og ideologiske plattform.

I det følgende kommer en kort presentasjon av de fem informantene:

Informant 1: Kvinne, utdannet førskolelærer ved en norsk høyskole. Hennes nåværende stilling er som pedagogisk leder for en 3-6 års avdeling. Hun har 12 års erfaring som styrer, pedagogisk leder og assistent i barnehage.

Informant 2: Mann, utdannet ved et norsk universitet, mastergrad i spesialpedagogikk, fordypning logopedi. Videreutdanner seg innen småbarnspedagogikk. Han er nå pedagogisk leder, og har 9 års erfaring som assistent, støtteassistent og pedagogisk leder.

Informant 3: Kvinne, utdannet ved yrkesskole med vekt på tegning, maling og reklame. Videre gått på husflidskole med hovedvekt på tre og metallsløyd, tegning, maling, keramikk og grafikk. Halvt års fordypning i forming og ett år på kunsthøgskole. Studerer nå kunstterapi. Hennes nåværende stilling er som fagleder. Hun leder et atelier med små kunstgrupper to ganger i uka. Hun har erfaring som avdelingsleder, støttepedagog og styrevikar.

Informant 4: Kvinne, utdannet førskolelærer ved et barnevernsakademi, med halvt års fordypning innen musikk. Videre har hun 10 vt musikk. Hennes nåværende stilling er styrer. Hun har 13 års erfaring innen barnehage.

Informant 5: Kvinne, utdannet førskolelærer ved en norsk høyskole, ett år ved fotolinjen, og to år ved et engelsk kunstcollege. Hennes nåværende stilling er som pedagogisk leder for en barnegruppe fra 1-5 år. Hun har 11 års erfaring innen barnehage, og flere år innen voksenpsykiatri og fra en spesialbarnehage for barn med psykososiale problemer.

Felles for informantene er deres posisjon, som gjør det mulig å påvirke barnehagens planer og aktiviteter, samt entusiasme i forhold til barns utvikling og fungering. Forskjellen ligger på kjønn, bakgrunn og utdanning, noe som viser seg i deres ulike vektlegging både i forhold til begrepet kreativitet, dens utforming og personlig interesse.

4.1.2 Barnehagens hverdag

I det følgende presenteres ulike utsagn fra alle informantene og som fremstår representativt for deres forståelse og oppfatning av kreativitet i barnehagens hverdag. Dette for å få et nærmere innblikk i deres syn og holdning til fagområdet.

Informant 1:

"Selv har jeg ikke hatt fokuset så mye[på kreative aktiviteter], det betyr ikke at jeg syntes det er dumt, jeg har bare har hatt andre interesser. Det jeg tenker, nei nå må vi ta det bort [materialer]. Førts finne frem på lageret, så ta bort blomster på bordet, så finne frem duk, så legge det frem og så skal de leke det, og så må du skynde deg å rydde bort for vi skal spise på det samme bordet(...)."

Slik beskriver informant 2 hvordan de arbeider med kreativitet:

"Her handler det om alle de fire perspektivene [miljø, prosess, produkt, person]. Skal vi jobbe med den kreative prosessen, som hele vårt opplegg er basert på, tar vårt periodiske opplegg utgangspunkt i det. Vi ser barn som individer, som er aktive i sin egen utvikling. Vi skal støtte deres utvikling ved å ta utgangspunkt i hvor de er, hva de interesserer seg for, da ser vi mye kreativitet i det. Istedenfor å ha to avdelinger, har vi tvillingavdelinger. Vi har brukt alle rommene innimellom, for å ha diverse aktiviteter i forskjellige rom. De tar egentlig utgangspunkt i det de selv er interessert i, når vi utformet rommene var barna med."

Informant 3 arbeider kun med femåringer, valget er knyttet til kommende skolestart.

Da flere av barna ikke behersker det norske språket tilstrekkelig, fungerer atelieret som en forsterkning i forhold til språkstimulering og begrepsinnlæring på norsk.

Hun beskriver hverdagen som følgende:

"Det er mange barn som ikke har det norske språket godt nok til å begynne på skolen. Så for å gi en forsterkning, bruker jeg atelierfunksjonen også som språkstimulering, i forhold til å benevne ulike redskaper og bruke tydelige ord."

Hun er oppatt av at barna opplever ulike teknikker og redskaper slik at de har mulighet til å velge, og på denne måten bruke disse til å uttrykke seg. For å hindre at alle skaper like produkter og uttrykk, har hun et bevisst fokus på dette i hverdagen ved å fremheve det positive med at vi er forskjellige:

”Å gi de solide redskaper, kunnskaper om materiallære og språket, til å kunne bruke det for å si hva man vil ha, det mener jeg i aller høyeste grad er kreativt i seg selv. Jobber i tillegg med ulike måter å skape bilder på, at det ikke finnes en måte å skape et ansikt, det finnes tusen forskjellige måter. At jeg har mye gjenbruksmaterialer, gjør at de ikke blir så opptatt av å skape like ting, for det kan de ikke.”

Å ta utgangspunkt barnets interesser er det sentrale for informant 4:

”Å være til stede i ungenes opplevelsesverden er noe vi tilstreber. Å få øye på hvordan de løser ting, opptatt av, finner på og bygger vi videre på dette. Det tror vi vil styrke og gjøre at ungen kan tro at de kan, være oppfinnsom, kreativ og tørre mer neste gang. Jobber mye med at ungene skal bli seg, være seg og utvikle det som er seg. Å bli selvbevisste”

Og

”Legger veldig tilrette for å jobbe med forskjellige materialer og løse ting på forskjellige måter. Prøver å tenke tverrfaglig sånn at det er forskjellige ting som appellerer til forskjellige barn og oppfordrer barna til å komme med løsninger selv.”

Samme barnehage har fokus på musikk, hvor informanten her forteller:

”Det blir jo sånn at barnehagen blir de menneskene som er her. Jeg har gode erfaringer med styrte musikkaktiviteter, noen ganger har vi aldersinndelte grupper og noen ganger blanda (...) Vi satset på å skaffe en del instrumenter og få tilrettelagt for det, at de er synlige og det er lov å bruke instrumentene. Om de er litt bortgjemt i noen barnehager, kommer ikke barna på at de kan bruke de heller.”

Informant 5 svarer dette på hvordan de bruker kreativitet i hverdagen:

”Hos oss er det nok sånn at vi bruker kreativitet i forhold til å utfordre ungene til å finne løsninger selv. Vi er på søken sammen med ungene etter ny kunnskap. Det er klart at vi har større erfaring og kunnskapsbase, men vi kommer ikke med svarene direkte. Det er like spennende å gjøre ungen bevisst på hvordan man søker løsninger. Vi bruker kreativiteten i samspill og kommunikasjon.”

Videre påpeker hun at om voksne får holde på med det de interesserer seg for og utvikle sine sider, blir det et kreativt voksenmiljø:

”At den voksne får lov til å jobbe med det de syns er viktig og gøy (...) det er like viktig at de voksne får lov til å utvikle sine sider.”

Engasjement smitter over på barna, og hvilket fokus de voksne har virker inn på utformingen av det kreative perspektivet i barnehagen. Det ble derfor nødvendig å få vite noe om personalets beskrivelser av kreativitet.

4.2 Personalets beskrivelser av kreativitet

Grunnet kreativitetsbegrepets bredde ble det nødvendig å få vite hvordan den enkelte informant definerte begrepet for å finne deres forståelse. Dette ga en baseline for å tolke besvarelsene. Svarene kan kategoriseres i to hovedkategorier: 1) Generelle former. 2) Underliggende former.

4.2.1 Generelle former

Den generelle definisjonen innebærer at kreativitet sees som en skapende aktivitet basert på bruk av kraft og energi. Denne beskrives som uttrykt gjennom aktivitet, tanker og/eller språk. Tre av informantene beskriver kreativitet på følgende måte:

”Kreativitet for meg handler om å være aktiv skapende fremfor passiv mottakende.”

Og

”Det å skape handler om å gjøre noe, så det er jo faktisk å gi liv til noe.”

Eller

”For meg er kreativitet en kraft, en energi som alle har. Det er på en måte å finne de riktige faktorer som skal gjøre slik at kreativiteten settes i gang.”

Eller

”Spontanitet, å se muligheter og løsninger, oppfinnsomhet, skaperglede, humor, alternative løsninger og utradisjonell tenkning og mestring.”

Det skapende aspektet av kreativiteten, knyttes av informantene opp til problemløsning av livets mange utfordringer, fra sosial fungering, dekking av egne behov, mestring og selve livet. Dette er faktorer informantene vektlegger for å lærer barn forståelsen av at det er mange veier å gå, og at det finnes mange løsninger innenfor forståelsen av kreativitet, ikke bare en. Tre representative beskrivelser kommer som følgende:

”Hvordan lære barn å få venner, hvordan lære barn å løse konflikter, ikke lære dem da, men hjelpe dem å løse konflikter, hjelpe dem å se mulighetene.”

Og

”Kreativitet er evnen til å kjenne hvilke behov man har og finne løsning på egne behov. Å være kreativ i forhold til (...) potensialet til å handle. At man ser muligheter, ikke er fastlåst, men har evne til refleksjon og reflektere over ulike muligheter. Løse noe man står ovenfor og finne løsninger.”

En av informantene knyttet kreativitet opp mot muligheten til å se løsninger:

”For å tenke løsningsfokusert må du faktisk være kreativ, hvis ikke du har evnen, kan du tenke aldri så mye løsninger, men da er det veldig lett å overta andres løsninger.”

For å tydeliggjøre hva hun la i begrepet leste informanten opp følgende fortelling:

”Det var en gang to frosker som var så uheldige å falle ned i ett stort spann med fløte. Den ene frosken klarte ikke å se noen annen utvei enn å akseptere sin egen skjebne, og druknet i sin oppgitthet. Den andre frosken klarte ikke å gi opp håpet så lett og begynte å plaske med føttene. Denne roterende bevegelsen førte til at fløten ble til smør og frosken kunne etter kort tid, med livet i behold klatre ut av spannet og begi seg ut i verden igjen... så jeg mener det handler om liv og død egentlig.”

For henne blir kreativitet en overlevelsesstrategi.

4.2.2 Former for kreativitet

Mange nevner forming som en viktig del av kreativ aktivitet. Dette vurderes både i forhold til det skapende innhold og knyttes opp mot andre dimensjoner. De uttalte:

"Jeg tenker veldig fort på formingsting, men jeg bruker det mest i den sosiale delen."

Og

"Formingsaktivitet er en form for kreativitet, men det er ikke alltid at forming betyr at man er kreativ. Har sett mye (...) fra små barn til studenter på kunsthøyskolen, der det ikke er mye kreativitet selv om de maler bilder. For meg er det med kreativitet ikke nødvendigvis bundet til dette. Man kan være nesten hva som helst."

Og

"Men i forhold til formingsaktiviteter, så er det bare en bitte liten del av kreativitet."

Videre nevner to av informantene lekens betydning:

"Leken er noe av det mest essensielle, frileken og at det handler om kreativitet. Det er veldig mange som snakker om lek og som vet hva leken brukes til, men det er veldig få som vet hva leken er."

Dette beskrives som en prosess av en informant på følgende måte:

"Først må man mestre det, når man mestrer det begynner man å leke det og begynner å se mulighetene i det."

Her legger informantene fokus ved kreativitet i den sosiale delen der leken står sentralt, med å lære barna til å se muligheter gjennom leken.

Andre informanter sier noe om å bruke språket kreativt:

"Mitt fokus i hverdagen er språk, at man skal bruke språket kreativt. Barn bruker det veldig kreativt for å kommunisere rollen (...)."

Eller

"Kreative mennesker har lettere for å si ifra når det er noe som ikke stemmer. Å si ifra er viktig i forhold til å skape nye ting, skape nye holdninger, tenke nye tanker om det samme."

Som avslutning vil vi presentere det en informant hadde funnet frem fra en fremmedordbok. For henne ga det mening å knytte sammen det generelle og det spesifikke på følgende måte:

” Å ha skapende evner betyr jo å gi liv til noe, fremme, gi ideer, uttrykke seg på ulike måter. Et initiativ er i følge fremmed ordboken, begynnelse, første skritt, tiltak, impuls, virkelyst, forslag. Å være kreativ er med andre ord en aktiv prosess, så barn og skapende arbeid ligger på et annet nivå en profesjonellkunst for eksempel”.

4.2.3 Oppsummering

Det er både likheter og ulikheter i informantenes bakgrunn, hva de legger i begrepet og hvordan de arbeider med kreativitet i deres barnehage. En av informantene har ikke så stort fokus på kreative aktiviteter, i motsetning til andre som påpeker at hele det periodiske opplegget er basert på kreative prosesser. Alle ser barna som aktive i sin egen utvikling, der de voksne støtter ved å ta tak i deres interesser.

Enkelte fremhever forskjellen mellom et barns skapende virksomhet og den profesjonelle utøvende kunstner. Noen fokuserer på språk, andre på musikk og forming, flere ser på lek og barnehagens helhetlige virksomhet. Oppsummerende kan man si at det som går igjen i forhold til hva informantene legger i begrepet er: Å være aktiv skapende fremfor passiv mottakkende, å se muligheter og løsninger, at leken er en viktig del av kreative aktiviteter og at barn er kreative av natur.

4.3 Informantenes beskrivelser av Mooneys fire ulike perspektiver

Mooneys (1963) definisjon av kreativitet, med en inndeling av begrepet i fire perspektiver, ligger som struktur i presentasjonen av funnene. Informantene ble spurt om hvert av perspektivene, om hva de vektla mest i deres barnehage og hvorfor

4.3.1 Den kreative personen

Den kreative person fremtrer under intervjuene både som sentral i seg selv og i kombinasjon med de andre perspektivene. Vi vil skille mellom det kreative barnet og den kreative voksne, da disse to rollene sees som separate av informantene, med ulikt ansvar.

Å ta utgangspunkt i barnets virkelighet ble sett som en meget relevant forutsetning for at kreativiteten skal kunne blomstre. Selvbestemmelse vektlegges som en vesentlig faktor for utvikling av egen personlighet, der de gjennom kreativitet får mulighet til å utvikle egen identitet. Som en av våre informanter uttaler:

”Jeg tror det er helt essensielt for deres positive psykiske utvikling, en forutsetning for glade barn at de har stor grad av selvbestemmelse og mulighet til å utvikle den de er. Dette er en forutsetning for kreativitet.”

En informant påpeker at å utvide barnets undring via felles opplevelser og tilrettelegge for at barnet hele tiden er i en utviklingsprosess, kan være identitetsskapende. Hvilket perspektiv man ser barnet på, kan være med å farge denne utviklingen. Om man ser barnet som en tom sekk den voksne har ansvar for å fylle, kan dette virke mot sin hensikt. Å la utviklingen skje i en aktiv prosess, basert på medbestemmelse og medvirkning i egen livsverden blir sett som betydningsfullt.

”Barn er kreative, mennesker er kreative av natur.”

Og

”I utgangspunktet tror jeg barn er ganske kreative, men at de blir mindre og mindre kreative jo mer styrt, jo mer oppdratt de blir (...)”

Som informantene uttaler, er barn kreative og det handler om barnas *mulighet* til å være kreative. At man kan se mulighetene for ulike personligheters vekst, fremfor å innpasse seg samfunnets uskrevne regler. Det kommer frem at forskjellene gir mulighet for utvikling fremfor stagnering, noe som kan danne et miljø hvor det er lov å skille seg ut, og at barna har stor grad av selvbestemmelse og

medbestemmelse. Dette er faktorer som legger stort ansvar på den voksne for å skape et frodig og utviklende miljø sammen med, og for barna.

Et flertall av informantene nevnte inspirerende voksne som viktig, der den voksne fungerer som modell, inspirator og mediator, med mulighet for påvirkning på barna. Hvordan man selv er som person, blir relevant for hvilken rollemodell man fremtrer som. Det ble fremhevet av en informant at vi må utfordre barna og trekke frem det positive. Engasjerte voksne som holder på med aktiviteter som vekker entusiasme, er inspirerende for barna. I tillegg kan dette være en faktor som bidrar til at de voksne blir gode å være sammen med og til en frodig voksen gruppe av ulike interesser. En informant uttalte følgende:

”Har man noe man brenner for eller føler man kan blomstre i sjøl, tror jeg man blir veldig god å være sammen med og dermed inspirerende for barna.”

Og

”Jeg tror i utgangspunktet det nettopp er at man trenger kreative voksne, vi har hovedansvaret for den kreative prosessen. Ungene er veldig kreative, men det er vi som må legge til rette for det og få den til å blomstre hele tiden.”

At den kreative voksne har ansvar for barnas kreative prosesser og legger grunnlag for et frodig miljø der kreativiteten kan blomstre vektlegger alle informantene. Personalets verdier og entusiasme er med å farge barnehagen, både i positiv og negativ betydning. Kun en kom med noe motstridende tanker, hvor det følgende kommer frem:

”De slutter å tegne når de ser på de voksne tegne og det er jo ikke det vi vil, men det betyr ikke at vi ikke skal tegne foran barna. Jeg lager ikke sånne fantastiske figurer. Jeg holder meg til å lage roser, for det er enkelt og det kan de gjøre selv (...) det er liksom en grunntanke jeg har (...) men så ser jeg også at barn kan lære teknikker av voksne.”

Informanten vektlegger her hvordan kompetanseforskjell mellom mennesker kan virke som en hindring som er uoppnåelig, fremfor noe å strekke seg etter. Dog fremkommer dette kun i et tilfelle, hvor de andre ser det å strekke seg etter noe og ha et mål som utviklende fremfor hemmende.

"Om resultatet er fint eller ikke, er det bare spennende, da kan man lære av hverandre. Barna ser at man kan utvikle seg fremover sammen."

Dette sitatet underbygger hvordan man ved å utveksle kunnskap kan lære av hverandre og tilegne seg ulike teknikker på grunnlag av andres prestasjoner. Som en av informantene sa, *barna er kreative*, men det er de voksne som har ansvaret for at den kreative prosessen kan utvikle seg hos barna. Å ta utgangspunkt i barnet der de er og det barna interesserer seg for, blir med dette betydningsfullt.

Å benytte forskjeller som styrke står ikke som nytt og ukjent i et pedagogisk perspektiv, hevder en av våre informanter. Men det å styrke bevisstheten rundt temaet er relevant for å kunne oppnå best mulig utbytte rundt kreativ virksomhet. Blant de mange beskrivelsene er de følgende to spesielt representative:

"Det ligger veldig grunnlagt i hele pedagogikken og verdigrunnlaget man tror på, at å være forskjellige er en styrke (...) det trekker vi frem som positivt og ser på som en ressurs."

Og

"Sammenligning har for meg vært mer å se på hva som er forskjellen på oss"

En av informantene arbeider systematisk mot å fremheve ulikhetene hos barna gjennom kreative aktiviteter. Forskjellene løftes frem og det positive blir understreket med både hvor forskjellig utseende vi har og hvor ulikt uttrykk vi har. Hun er dermed en mediator for at det unike kreative barnet skal komme frem. En av fremgangsmåtene for å oppnå dette beskrives som:

"Mye gjenbruk materiale gjør at de ikke blir så opptatt av å skape like ting, for det kan de ikke. I begynnelsen så jeg at de skapte veldig likt og ble kjempefornærmet hvis jeg ikke hadde nok av de samme tingene. Jeg jobber bevisst med å si hele tiden, så bra at vi gjør ting forskjellig."

Og

"Jobber mye med konsentrasjon om eget uttrykk for å holde fokuset på den enkelte."

Hvis den voksne kan vise sine kreative sider kan de både være modell, inspirator og veiviser. I sin mediering forklarer de betydningen av å nettopp se det unike kreative barnet.

4.3.2 Det kreative miljøet

Barnas tilgang på materialer kommer frem som svært viktig for at kreativiteten kan komme til uttrykk. Er formingsmaterialet gjemt bort, og kun legges frem når man skal ”være kreative”, kan dette fungere i motsatt hensikt. Her knytter en informant miljøet mot prosessen:

”Den kreative prosess handler også om det fysiske miljø. Hvordan du innreder, plasserer ting, ja det handler om holdninger hos de voksne.”

Er ikke miljøet tilrettelagt slik at barna kan finne inspirasjon, ser informantene det vanskelig for den kreative prosessen å komme i gang. En informant sammenligner kreativiteten i barnehagen med kunstgallerier, og mener barnehagen er et ”levende sted” i motsetning til sterile gallerier.

”For meg finnes det mer kreativitet i dette arbeidsstedet enn det gjør på et kunstgalleri. Et levende sted med voksne og barn som er kreative hele tiden. Mye kaos, men også fleksibilitet.”

Denne informanten vektlegger å ivareta og utvikle den fleksible faktoren i barnehagemiljøet og slik påvirke et frodig sted for kreativitet. Det fysiske miljøet som inspirerende og attraktivt nevner alle informantene som viktig, hvor følgende fem uttalelser støtter dette:

”Det er viktig at det fysiske miljøet er inspirerende og at voksne virker som inspirasjon på barna. At det fysiske miljøet ligger til rette for å kunne velge, å holde på med dans, drama eller forming.”

Og

”Miljøet må være åpent for at barns kreativitet skal kunne utvikles, og settes i gang på barnets premisser.”

Og

”Jeg ser en kjempe forskjell der hvor man skaper et miljø der kreativiteten kan blomstre (...) gjør man ikke det blir det bare kjefting. La mennesker ta ansvar for seg selv og bidra for seg selv, det er veldig givende for alle. Slippe kontrollen litt og la barna bidra som selvstendige individer, det har en stor virkning på den kreative prosessen. Miljøet må være åpent for at barns kreativitet skal kunne utvikles, da må det være på barnets premisser.”

Og

”Å lage rommene såpass attraktive og dynamiske at ungene opplever det som meningsfullt å være der.”

Danner man et miljø som barna opplever som meningsfullt og inspirerende å være i, kan det føre til et aktivt skapende miljø. Som en av våre informanter tydelig understreker:

”Det fysiske miljøet er en forutsetning for glade barn.”

Videre fremhever samme informant relevansen av det kreative miljøet i forhold til psykisk utvikling:

”Det kreative miljø er helt essensielt for deres positive psykiske utvikling.”

En informant knytter det kreative miljøet opp mot det forebyggende arbeidet:

”Hele opplegget vårt har en forebyggende effekt. Jeg ser mye færre konflikter mellom barn, det er flere faktorer som spiller inn og uten tvil det fysiske miljøet. Vi er heldige som har stor plass, veldig mye plass til å la barn holde på med kreativitet.”

Om man inkluderer barna i planleggingen av miljøet, kommer det frem at man letter kan oppnå at de ”tar vare på” rommet. Dette i motsetning til et komplett ferdig rom skapt av personalet. En informant kom med følgende eksempel fra en barnehage: Personalet ble igjen en kveld for å lage et ”fantastisk” rom for skapende aktiviteter, der materialer skulle være tilgjengelige for barna. Slik at de skulle kunne forsyne seg av det de måtte ønske. Det ble et flott rom og personalet så frem til barna skulle komme neste morgen. Det gikk ikke som planlagt, det resulterte i kaos, glitter og tårer. De måtte gjøre det en gang til, hvor de tok barna med i utformingen. Barnas

medvirkning førte til at de fikk et annerledes forhold til rommet, som de nå tok vare på med respekt. Som hun her uttaler:

”De voksne gledet seg til barna skulle komme inn og tenke, dette blir bra, men det ble bare fullt kaos (...) så å ta barna mer med inn i planleggingen det tror jeg er viktig.”

Informantene fremhever her betydningen av et inspirerende miljø. Om miljøet ikke er attraktivt blir det vanskelig for kreative prosesser å aktiveres. Dette blir av betydning da det er på denne arena produksjonen finner sted.

4.3.3 Det kreative produkt

En av informantene understreker betydningen av å ha respekt for produktet og ikke overkjøre barnet. Å være bevisst hvilke ord man bruker og heller spørre om barnet vil fortelle om sitt bilde, fremfor å legge ord i deres munn. Andre vektlegger at produktet blir mer vesentlig med alderen, hvorav flere understreker sammenheng mellom prosess og produkt. Produktet er viktig for at barna opplever mening med aktiviteten:

”Vi har ikke vært så flinke i formingen i forhold til at barna skal oppleve mening.”

Og

”Proessen er det viktigste, ikke resultatet, men da får det heller ikke mening.”

Her kommer det frem at å ende prosessen i et produkt er viktig for opplevelsen av mening, da er det nødvendig med en rød tråd gjennom det hele. Ved å lage et produkt blir prosessen synlig både for en selv og omgivelsene rundt. Som en informant uttaler:

”Vi er veldig opptatt av at det de lager skal synes, så produktet er viktig. Men det er ikke det eneste. Jeg er og opptatt av at det de lager skal vises frem, at vi bruker veggene våre og lar barna henge det opp selv.”

En annen informant har som mål å samle produktene slik at barna selv kan se sin egen utvikling og på denne måten ivareta produktet:

"Jeg har som målsetting å jobbe mer med portefolier til ungene, hvor ungene får en egen portefolier hvor vi tar ut produkter som viser utvikling, at ungene kan følge sin egen utvikling og etter hvert være med å velge. Det blir jo en måte å ta vare på produktet."

Produktet er viktig i forhold til synliggjøring av prosessen, noe som fremkommer av følgende to uttalelser:

"Proessen er viktigst i førskolen, å erfare materialer, toner og klanger, men produktet også er viktig, særlig at det blir synlig. At produktet blir løftet opp fra prosessen."

Videre sier hun:

"Vi hadde en veldig entusiastisk assistent, som fant ut at vi skulle ha en vernisage. Fokuset på produktet gjør at vi tenker litt bredere i forkant (...) vi tvinges til å være kreative, for vi har bestemt datoen, og ungene vet at den kommer og da vil man også vise noe."

Opplevelsen av sammenheng står med dette som sentralt for meningen med produktet. En av informantene jobber hovedsaklig med prosessen da det er barna og deres opplevelser som er i sentrum. På den måten fjerner informanten seg fra produktfokuseringen, og mot at det er selve opplevelsen av ulike materialer som er det vesentlige:

"Proessen er mye viktigere enn produktet for førskolebarn. Jo mindre de er jo mer behov har de for å føle (...) Jeg liker heller at man skal leke med maling, få det i håret og på kroppen og rote litt. Det er viktigere enn å skape noe som ser fint ut."

Informanten hevder produktet ofte kan bli et bekreftelsesbehov for enkelte barn. Det å erfare og leke med ulike materialer blir sett som mer betydningsfullt enn det ferdige resultatet.

4.3.4 Den kreative prosessen

Informantene beskriver den kreative prosessen som betydningsfull for at barna kan uttrykke seg, finne løsninger, ha medvirkning, være skapende og kunne ta egne valg. Å ta utgangspunkt i barnet der hvor barnet er og deres interesser, er alle informantene enige om er vesentlig. Videre kommer det frem at det er av relevans å

ikke ha for faste planer. Samtidig fremstod felles opplevelser som viktig i forkant av et prosjekt slik at alle har det samme utgangspunktet. Som en av informantene her uttaler:

”Skal vi ha et prosjekt sørger vi for å ha noen felles opplevelser. Det kan være naturopplevelser, en teaterforestilling, et eventyr eller konsertbesøk. Det kan være ganske mye egentlig.”

En annen informant forteller om en impulsiv handling som utviklet seg til et kjempe stort prosjekt:

”Vi oppdaget utenfor vinduet vårt en skjære, den begynte å bygge et reir og vi kunne følge hele prosessen. Da blir det å lete opp kunnskap og at ungene ser den evnen. Å styrke barnas evne til å se og ta til seg det de ser og så omforme det gjennom refleksjon til det blir et uttrykk gjennom forming.”

Får barna muligheten til å fullføre prosesser, opplever en informant at barna blir rolige. At det er viktig at de ikke blir begrenset og får fullføre prosessen beskriver kommende utsagn:

”Jeg opplever at det skaper rolige unger om de får fullføre prosesser. Unger som blir begrensa i kreative prosesser tror jeg blir veldig stressa. At det er rom for at de kan sitte og tegne, at de ikke skal gjøre alle ting samtidig, at de blir respektert om de alltid ikke orker å være med på en samlingsstund.”

Å være fleksibel som voksen og skape en god balanse mellom voksenstyrte og frie aktiviteter, ser informantene som betydningsfullt:

”Å veksle mellom voksenstyrt og fritt, å få en god balanse. At det var pauser i opplegget der vi voksne trakk oss tilbake, og det var plass til eksperimentering. Da kunne man se at andre barn turte å spille når det ikke var så mye fokus på seg. At det var fri tilgang på instrumentene i pausene. Vi slapp opp litt og det ble løst og hentet de inn igjen. Det gjorde at barna spilte mye og henvendte seg ofte til å ville bruke instrumenter.”

Blir aktivitetene for voksenstyrte kan det virke hemmende på barns kreative utvikling blir påpekt av andre:

”Jo mer voksne styrer og har voksenstyring, jo mer hindrer vi også en kreativ prosess og mer stressa blir ungene. Jo mer vi lager rammer, jo mindre kreative blir ungene.”

Og

”Kreative aktiviteter kan være vanskelig om det blir for voksenstyrt. Det jeg opplevde før var at halvparten av barna opplevde det som morsomt, andre halvparten opplevde de som slitsomt og en liten minoritet som ikke hadde det hyggelig.”

Kreativ tankegang ser en av informantene som viktig da det utvikler evnen til å se muligheter og løsninger. Her knytter hun leken opp mot kreativitet:

”Jeg tror lek egentlig er den kreative prosessen, at den foregår her oppe [tar seg til hodet]. Gjennom leken utvikler barn evnen til å se ulike muligheter. Leken er en prosess i hjernen som går på å sortere alle inntrykk, som går via et kreativt senter.”

Det vektlegges videre av en annen informant å ikke være bremsekloss i forhold til kreativ utvikling:

”For en unge er det naturlig at solen kan ha masse farger, hvis vi da sier: Nei solen er gul! Så har vi vært en bremsekloss i forhold til en kreativ utvikling.”

Hvis kreativiteten kommer fra barnet selv, kan dette oppleves som positivt fremhever en informant med følgende uttalelse:

”Jeg tenker hvis man kommer i en kreativ situasjon der den menneskelige kreativiteten kan komme frem og brukes, oppleves det som veldig positivt!”

Å øke barnas materialkunnskap og forråd av teknikker, kan føre til et større reportuar av uttrykkstrategier, som det her kommer frem:

”Å gi barna mange eksempler hvordan man kan bruke tegnematerialet, utstyret, sånn at de kan vite at hvis jeg har behov for det så kan jeg bruke det uttrykket.”

4.4 Underliggende faktorer i prosessen

Proessen ble det sentrale perspektivet, som informantene vektla sterkest. Under dette var det flere elementer som ble av betydning hvorav medvirkning, medbestemmelse, samspill, tilrettelegging, alltid viktig å skape og uttrykke seg, samt forståelse, løsninger og mening i forhold til sense of coherence er representert.

4.4.1 Medvirkning, medbestemmelse og samspill

Informantene fremhever barnas medvirkning og medbestemmelse som sentralt i barnehagen. Å arbeide ut ifra barnas interesser og la dem medvirke i sin hverdag er i følge flere av informantene betydningsfullt i forhold til den kreative prosessen.

Som de følgende uttalelser sier:

”Vi er pålagt å jobbe med barns medvirkning, eksempel når det gjelder formingsaktiviteter. Vi har prøvd å legge tilrette slik at [barna] kan bestemme selv hvordan de vil jobbe.”

En annen vektlegger:

”Medbestemmelse og at man skal kunne påvirke dagen og gjøre den til en god dag, både barn og voksne. Det gjennomsyrrer nok mye av det vi gjør.”

Det å undre seg sammen med barna, slik at barn og voksen får noen felles opplevelser, er ett sentralt tema under kreative prosesser:

”Det er viktig at ungene er med, at vi er på let sammen i livet. Vi jobber med å være undrende sammen med ungene, det gjør vi hele tiden.”

Og

”Det er viktig å ha evne til å være stille mens barnet tenker. At vi er tålmodige nok til å la barnet undre seg.”

Den gode samtalen og dialogen mellom barn og voksne i kreative prosesser påpeker flere av informantene som verdifull. Følgende fire uttalelser er representative:

”Det er klart vi kan komme i fine samtaler gjennom å skape noe sammen, eller det å interessere seg for det noen uttrykker. Alt det barna er opptatt av kan være utgangspunkt for en god samtale. Anerkjennelse er inngangsporten til den gode samtalen.”

Om interessen ikke er tilstede, kan dette være en hindring for den gode dialogen. Å være tilstede og genuint interessert i barnas aktivitet mener denne informanten er viktig i forhold til barnas opplevelse av å bli tatt på alvor:

” Man mangler litt tiden til å sitte lenge nok i en prosess, men egentlig har vi den, det er bare å organisere seg slik at det blir rom for det. Det går ikke på det at man sitter og har voksen kontakt, det går på mer på at man sitter og jobber i en kunstnerisk prosess.”

Og

”Det er mye samtaler underveis, stille spørsmål og bekrefte når de finner på noe lurt. Prøve å stille litt åpne spørsmål.”

Og

”Det å gjøre noe sammen, lage noe sammen og at det er en voksen som er der og prater med barna, det samholdet der er uunnværlig viktig.”

Det kommer frem mengder av faktorer som kan ivareta en kreativ prosess slik at barnet sitter med en positiv opplevelse. For å oppnå dette, blir tilrettelegging av stor betydning.

4.4.2 Tilrettelegging

Hvordan man utformer og tar i bruk miljøet kommer frem som betydningsfullt i forhold til den kreative prosessen. Rammene bør tilpasses slik at kreative prosesser kan aktiveres, dette med tanke på materialtilgang og utforming av det fysiske miljø påpeker flere av informantene. En informant svarte dette på spørsmålet hvordan de tilrettelegger:

”Vi setter ut sånn noen lunde ukeplan, men har ikke faste planer. Det låser oss. At det ikke er så kreativt. Den kreative prosessen dukker opp underveis, det gjelder bare å gripe den.”

Innsikt i materialvalg og materialkunnskap, utformingen av miljøet og balanse mellom styrte og ikke styrte aktiviteter vektlegges som faktorer for å ivareta positive opplevelser. Som det her uttales:

”Det er viktig å tilrettelegge og imøtekomme barnas ulike behov, slik at det kan bli rom for å kunne uttrykke, meddele og kunne si noe om hvem man er.”

God tilrettelegging i forhold til belastede barn er spesielt viktig forteller en informant. Her viser hun til egne eksempler på tilrettelegging av miljøet, hvor hun bruker interiøret bevisst overfor barn med ADHD:

”Du skal være veldig nøye med hvor mye du har på veggene. Barn som har ADHD er kjempe kreative og har ett sanseapparat som er ekstremt. Hvis de får for mye inntrykk kan det bli veldig frustrerende. Jeg har opplevd barn som måtte sitte i helt sterile rom og det er jo nesten det motsatte av det man tenker om [andre barn].”

For å oppnå en positiv skapende prosess vil kunnskap og bevissthet rundt materialvalg være viktig. Ikke alle materialer er like godt egnet til enhver gruppesammensetning påpeker en av informantene. Eksempel på dette kan være vann eller fingermaling, hvor informanten har opplevd at barn ”flipper ut”, hvor det kan ende i kaos fremfor en fruktbar aktivitet:

”Jeg tror i forhold til [materialer/barns grenser] er det kjempeviktig at man kjenner ungene så godt at man ser, nå tror jeg vi avslutter, i litt utflytende aktiviteter.”

4.4.3 Alltid viktig å skape og uttrykke seg

Å være skapende påpeker to av informantene som viktig i forhold til god psykisk utvikling. Derimot vinkler de det i to noe ulike retninger. Den ene viser til en anledning til å skape, mens den andre ser det som en naturlig faktor hos mennesket.

Som en uttaler:

”Det å få anledning til å fortsette å skape så lenge en kan, tror jeg er livsviktig.”

Gi barna mulighet til å skape er svært viktig for denne informanten. At denne prosessen kan sees på som en drivkraft i livet. Utifra dette virker det som at nettopp det å skape anledninger bør løftes frem og at dette blir en naturlig del av å fremme en positiv psykisk utvikling. En annen vinkler det på denne måten:

”Det er så naturlig for oss å skape og finne ut av verden, masse gode følelser knyttet til det, mye glede og det er viktig.”

Her er det gleden og følelsene rundt det skapende som står i sentrum.

Det fremheves at det gjør alle godt å kunne uttrykke seg og meddele hva man føler og hvem man er. At man kan få sagt ting gjennom kunsten som er vanskelig å si med ord og kan da fungere som en uttrykkstrategi. I forkant av kommende utsagn, har informanten fortalt en historie hvor et barn har kommet bort til henne med en tegning. Arket er fylt med sorte og aggressive streker. Tidligere har barna lært teknikken hvor man dekker til farger med sort og henter frem fargene ved å skrape på det sorte. Hun forteller at dette barnet tegnet ellers svært detaljerte tegninger, og benyttet seg i dette tilfelle av en tidligere innlært teknikk for å visualisere sine følelser:

”Helt klart at han hadde fått en ventil han kunne bruke. Når han hadde det som vanskeligst kunne han fortelle lange historier [i bilder] som ble for vanskelig for ham å fortelle på andre måter.”

Barn kan uttrykke sine opplevelser og inntrykk i bilder, og som en informant uttalte:

”De maler med følelser, og tegner med hjernen.”

En informant legger frem et eksempel på et meget kreativt barn som hadde evnen til å både se muligheter og løsninger. Dette er to ord som gjerne er sett på som positivt forankret, men om vi ser på denne uttalelsen blir det feil:

”Hun var jo psykotisk, hun var også veldig kreativ på den måten at hun fant masse muligheter til å forsterke det syke. Det blir jo patologisk.”

og

”Syke og spesielt psykotiske er veldig kreative personer, hvor de ikke har kommet dit at den kreative delen kommer til uttrykk, at den på en måte har stoppet opp i hodet som bare dagdrømmer og fantasier.”

Dette kan være en indikasjon på verdien av å utvikle konstruktiv bruk av kreativitet, der vi som voksne lærer dem å få utløp for følelser og tanker. Som en informant påpeker i forhold til å uttrykke seg:

”Å uttrykke seg er viktig for alle mennesker, kanskje spesielt viktig hvis du strever, at det kan hjelpe en å komme videre og gjennom ting, eller en pause.”

Som det kommer frem av informantene er det viktig å legge fokuset rundt helheten, fremfor enkeltstående hendelser. Med dette vil det være vesentlig å ikke vektlegge for mye et enkeltstående utløp for frustrasjon eller sinne, da vi alle kan ha en dårlig dag.

4.4.4 Sense of Coherence

Ved spørsmål om barna har forståelse rundt kreative situasjoner, om de har tro på å håndtere løsninger og finner det meningsfullt å være i kreative aktiviteter fremkom noe ulike svar. Spørsmålene er basert på Antonovskys teori om Salutogenese og Sense of Coherence.

Om barnet har forståelse rundt det skapende arbeid, svarte en av våre informanter:

”Tror ikke de er så bevisste at de forstår hvorfor de har lyst til å tegne, ikke sånn uttalt forståelse i hvert fall. På et plan kan de nok forstå. Unger tegner av seg litt gruff innimellom. En unge tegnet søsteren sin som var liten og søt, som et monster og seg selv som liten uten armer og alle i familien var større enn hun. Det var et barn med kjempe sjalusi ovenfor søsteren og hun ble stimulert intellektuelt hele tida. På et plan kunne hun nok forstå hvorfor, det er jo et uttrykk for følelser.”

Som det her ble uttalt, fikk dette barnet kanalisert sin fustrasjon gjennom en skapende aktivitet. En annen informant knytter forståelsen omkring kreativitet opp mot bestemte aktiviteter:

”Kreativitet blir et slags ord som bare brukes på formingsaktiviteter og det blir litt meningsløst. Nå skal vi være kreative for nå skal vi male. I femårs alderen er kreativitet noe som foregår i det og det rommet, sånn sett kan de ha en forståelse, hvis kreativitet bindes opp mot en bestemt aktivitet, men ellers vil jeg si at de er kreative mesteparten av tiden.”

En informant beskriver barnas opplevelse når de kommer i en ny barnehage, hvor noe av det første de gjør er å spørre om stedets regler:

”Det er viktig at vi har noen felles retningslinjer som barna kan forstå. Regler er drepande for kreativitet, for det vi ikke fikk lov til i går, kan vi faktisk få lov til i dag. At barna forstår at det er noen grunner for det. Jeg merker at barna blir mer samarbeidsvillig, man får ikke konfliktene på samme måte, når de forstår hvorfor.”

Ut fra dette utsagnet viser det seg at forståelse reduserer konfliktnivået. Øker man barnas forståelse vil de muligens se meningen og dermed finne løsninger selv. Å være kreativ kan hjelpe barnet til å se muligheter og redusere forutsetningene for nederlag, samt unngå følelsen av å mislykkes. At den voksne kan være en inspirator ved å vise alle mulighetene, ble sett som betydningsfullt:

”Å ta utgangspunkt i den virkeligheten ungene opplever og vise dem alle de tusen mulighetene som ligger der ute, at ting henger sammen.”

Gjennom kreativ virksomhet mener informantene man kan øve opp en evne til å finne løsninger og se mulighetene. Som en av våre informanter uttalte:

”Det visuelle synet tror jeg er for lite oppøvd. Det handler om å se løsninger, eller se muligheter at det ligger noe mer her, hvis vi ser en gang til.”

Flere informanter forklarer at gjennom å være kreative ser man flere muligheter enn om man ikke er det. Man låser seg ikke fast, men har evne til å se løsninger på mulige utfordringer. Lek som kreativ prosess blir nevnt av en informant som sentral i forhold til dette:

”Lek er egentlig den kreative prosessen – den foregår i hodet og gjennom dette utvikler barn mulighetene til løsninger.”

Å tenke løsningsfokusert er en viktig del av å ha en kreativ tankegang sier en av informantene, som det her uttales:

”Begrepet ”løft” blir mye brukt, tenke løsningsfokusert, men for å gjøre det må du faktisk være kreativ, hvis ikke du har den evnen, kan du tenke aldri så mye løsninger, men veldig lett overta andres løsninger.”

Videre sier hun at i forhold til planlegging er det viktig å være fleksible i forhold til det å finne på andre løsninger enn kanskje det som var planlagt. Med dette minskes mulighetene for nederlag:

”Planlegging er kjempe viktig, fordi da blir det mye mer morsomt å bryte [det planlagte]. At man ikke oppsummerer i forhold til det man ikke fikk til, men det man gjorde annerledes.”

Informanten vektlegger at som voksen må man være tålmodig og gi barna muligheten til å løse eventuelle utfordringer. Tid og tålmodighet er viktig for at barna skal finne løsninger selv, og at den voksne ikke gir dem svarene med en gang men veileder dem. Som de tre følgende sitatene viser:

”Det å ikke komme med ferdig løsninger, prøve å få dem til å forstå. Mange ting kan være vanskelig å lage, men vi kan se om det kan være mange måter å gjøre det på.”

Og

”Vi utfordrer ungene til å finne en del løsninger selv.”

Og

”De leker seg frem til løsninger ofte, de flytter seg frem via leken.”

Ved dette anliggende kommer det frem at tid og tålmodighet, slik at barnet får muligheten til å finne løsninger, er av stor verdi.

En av informantene legger fokuset rundt lek og konfliktløsning for at barnet skal oppleve mening:

”Vi har ikke vært så flinke i formingen til at barna skal oppleve mening, prosessen er det viktigste ikke resultatet, men da får de heller ikke mening. Når det gjelder lek har vi fokus på å oppleve mening. Hjelp dem til å se de forskjellige sidene av en konflikt, sette seg inn i et annet perspektiv.”

En annen vektlegger barnets interesser, ta barnets prosess og produkt på alvor og følge opp deres opplevelse. Informanten beskriver barnets opplevelse av mening som dette:

”Når de er glad i ansiktet og ler, bli stolt av å få til, spare på ting de har laget. Det virker som det betyr noe for dem, de er jo lette å lese, at de vil igjen.”

Ved samme spørsmål forklarer en informant at gjennom kreative aktiviteter får barna ofte positive mestringsopplevelser og påpeker da som følgende:

"Alle syntes jo det er meningsfullt å mestre sitt eget liv."

4.4.5 Oppsummering

Ser man på omfanget av det enkelte perspektiv kommer det tydelig frem at den kreative prosessen blir sett som mest betydningsfull. Dette kan henge sammen med at miljø og person blir ramme faktorer som igjen påvirker prosessen. Under prosessen var flere momenter av betydning, der felles opplevelser, barns medvirkning, samspill mellom barn og voksne, tilrettelegging, forståelse, løsninger og mening, er representert.

Den kreative person blir delt i det kreative barnet og den kreative voksne. Barnets selvbestemmelse og medbestemmelse sees som viktig for å utvikle deres identitet. Den inspirerende voksne blir fremhevet som ansvarlig for at kreative prosesser skal komme i gang.

Et inspirerende og kreativt miljø vektlegger alle informantene som viktig, der tilrettelegging av det fysiske rom står i fokus. Produktet blir sett som meningsfullt i forhold til tydeliggjøring av prosessen, men ikke som relevant i seg selv.

4.5 Faktorer som kan styrke barns psykiske helse.

Funnene viser til flere faktorer som kan være med å styrke den psykiske helsen, der positive mestringsopplevelser, styrking av selvfølelsen, at kreative aktiviteter fører til få nederlag og det å få frem det unike i mennesket står sentralt.

4.5.1 Mestring

En overordnet beskrivelse av mestring vektlegger momenter som leder mot mestringen. En av informantene sier følgende:

"Kreativitet kan ha positive virkninger på psykisk helse. Skaper man et miljø der kreativiteten kan blomstre, vil det styrke selvbildet, rent konkret et barn som lager noe, lærer hvordan de kan skape, da får de følelse av mestring."

En annen informant påpeker betydningen av å forstå seg på helheten:

”Psykisk helse blir styrket ved følelsen av å mestre en situasjon, det gjelder selvfølgelig for kunst og håndverk.”

Andre beskriver at det eksisterer ulike mestringsnivå, der mestring som kommer fra egne ferdigheter er mer verdifullt enn ”en enkel læringsjobb”:

”Lar man mestring komme fra egne evner har det større virkning på psykisk helse enn en enkelt læringsjobb, som eksempel å lære å sykle. Å skape en balanse mellom å få hjelp til å mestre å gjøre det selv, jo mer du gjør selv, desto mer virkning.”

Flere av informantene var enige om at gjennom kreative aktiviteter har man store muligheter for å tilrettelegge for at barna skal få positive mestringsopplevelser.

”Det er veldig lett å legge opp til at barna skal få mestringsfølelse. Gjennom å holde på med kreativitet, å legge til rette og gi barna noe å strekke seg etter.”

Eller

”Muligheten til å uttrykke all den fantasien de har inne i hodet, at man hjelper til å gi rom for at ungene opplever mestring, at de mestrer å uttrykke [fantasiene].”

Å mestre sosial omgang, bli likt og like seg selv er faktorer informantene føler har innvirkning på selvfølelsen. Innen kreative aktiviteter er det mulig å lage rom for samspill mellom mennesker og dermed legge tilrettelegge for utvikling av faktorer som dette.

”Vi bruker kreativitet innen den sosiale delen, den bruker vi bevisst for å utvikle barns psykososiale eller sin mentale helse. Å skape trygge og selvstendige barn som mestrer samspill med andre, som et verktøy senere i livet.”

Om barnas opplevelse av seg er positiv, de er trygge og selvstendige, styrker dette selvfølelsen i følge denne informanten. Dette sier vi mer om i neste kapittel.

4.5.2 Selvtillit og selvfølelse

Tre av informantene så det nødvendig å skille mellom selvfølelse og selvtillit på grunn av begrepens ulike betydning. En informant forklarer forskjellen mellom

selvfølelse og selvtillit som en indre og ytre faktor, der den indre faktoren, selvfølelsen, er den mest betydningsfulle å styrke:

”En grunnleggende ting er at vi jobber mer med selvfølelsen enn selvtilliten hos unger. Vi roser sjeldent barn, bruker veldig lite ordet flink fordi det blir en slags ytre bedømming. Det skal ikke være opptil meg å vurdere om ungen var flink eller ikke.”

Videre påpeker hun:

”Mestring er selvtillitt, mens selvfølelse er mer det eksistensielle spørsmålet.”

En annen informant forklarer hvorfor de vektlegger selvfølelsen fremfor selvtilliten:

”Prøver så godt vi kan å jobbe mer med selvfølelsen til ungene enn selvtilliten. Tror det er en forutsetning for hvordan du har det som voksen, hvordan du utvikler deg.”

Som det her kommer frem påpeker informanten styrking av selvfølelsen som en forutsetning for hvordan du har det som mennesk og den fremtidige livskvalitet.

For en informant er barns medvirkning viktig i forhold til deres selvfølelse:

”Å styrke selvfølelsen barn har gjennom slike mestringer, at de er med å skape og medvirke i sin hverdag. Det skaper veldig mye bedre selvfølelse og færre konflikter jeg synes det har en naturlig effekt på det psykososiale miljøet i barnehagen.”

Å tilrettelegge for de som strever vektlegges som spesielt viktig. Å gi barna verktøy slik at de får en måte å uttrykke seg på, opplevelse av å mestre og troen på seg selv er viktig for denne informanten:

”De som strever og som vi ser trenger noe spesielt, å være ekstra nøye med hva de erfarer og sørge for å legge tilrette for at de skal få størst variasjon i uttrykkene sine og at de finner måter å meddele seg på, troen på seg selv og at de kan få det til.”

Flere hevdet at hvilket syn man har på barnet vil være med å forme barnets opplevelse av seg selv og farge samspillet mellom den voksne og barnet. Følgende uttalelse fremhever at hvilket syn man har på barnets læring, kan være en medvirkende faktor i forhold til kvaliteten og utbyttet av gjeldene aktivitet:

”Å hente frem gullet i barnet fremfor å se de som en tom sekk vi skal fylle med kunnskap.”

Det å være seg selv bevisst, ble for en av informantene det mest vesentlige i forhold til styrking av den psykiske helsen:

”Selvbevissthet(...) kanskje det er kjernen. Å få tak i det som er seg.”

4.5.3 Få nederlag

Ser vi direkte på hva informantene vektlegger ved den kreative virksomhet som medfører positive virkninger, går det igjen at det ikke finnes noe rett eller galt. Alt er lov innen kreative aktiviteter, og det er du som person som avgjør hvordan det skal utføres. Som det kommer frem i de tre følgende uttalelsene:

”Det er ikke noe fasitsvar, absolutt ikke, du kan ikke mislykkes. Det finnes ikke. Kun en annen vending.”

Og

”Dilemmaer handler ikke om å skille mellom rett og galt, men det handler kanskje om å skille mellom rett og rett.”

Fokuset sentrerer rundt mengden av muligheter som ligger innen dette området. En av informantene arbeider aktivt for å utvikle barns evne til å uttrykke seg forskjellig og fremheve ulikhetene som styrke:

”Man skal ikke være redd for å fremheve de som har noe spesielt, for det har noe med hvem man er, ikke dysse det ned og at alle skal være like.”

Og

”Gjør det på din måte, det ble det magiske ordet.”

Informanten påpeker at det ikke finnes fasitsvar innenfor kreative fag. Det er ikke noe som heter mislykkethet, bare en annen vending.

4.5.4 Effekten av kreative aktiviteter

Flere av informantene fortalte om konkrete eksempler angående barn i kreativ aktivitet:

"Hun valgte helt andre [farger] hun unngikk rødt, det er helt greit. I min ubetenksomhet tenkte jeg at hun kanskje ikke rakk [frem til] rødfargen, så satt jeg meg litt nærmere og tror hun følte litt press på å bruke [rødfargen], så hun begynte å bruke rødt. Hun ble helt blek, som om hun holdt på å besvime og måtte gå bort. [Moren sa] dette har skjedd før, hun klarer ikke rødt for hun overvar en ulykke med masse blod, så hun blir helt satt ut av det, så det har jo virket inn på henne."

Være forberedt og vite hva man gjør, trå varsomt og lytte til barnets signaler ble viktig for denne informanten i etterkant. Å være seg bevisst hvor sterkt farger for eksempel kan virke inn på mennesker. Videre forteller hun:

"Barn kan sette ord på ting gjennom bilder der man kan risikere å finne overgrepss problematikker. Man skal være kjempe forsiktig, gå varsomt, men ikke overse det barnet forteller deg."

Se helheten blir viktig, om barnet uttrykker frustrasjon i et bilde, trenger ikke dette være en indikasjon på noe mer enn en dårlig dag.

"Viktigheten av å se ett mønster fremfor enkeltstående hendelser."

Samme informant sier videre at det er viktig å bruke tid sammen med barna, gjør man det kommer gjerne ordene av seg selv. Ved å benytte åpne spørsmål i dialog med barnet, kan man hjelpe barnet til selv å fortelle hva de har på hjertet.

"Da gir man barna ett hjelpemiddel til å formidle noe om, eller som de selv kan formidle noe om i forhold til bildet, man gir de ett redskap, altså en ventil ut."

Musikk er som beskrevet tidligere fokusområdet for en av informantene, og i forhold til musikkens effekt på barna påpekte hun følgende:

"Musikk virker helt fysisk på oss, er det mye grining, sutring og skriking, hjelper det å synge eller å si en regle. Det hjelper når det er mye stress i en barnegruppe."

Og

"Unger som har mye energi og vansker for å sitte rolig, har det en veldig god effekt å få kunne uttrykke seg og røre på seg. Gjerne tromme, så direkte respons. Jeg har sett at får de bruke seg, gjør det godt, at de klarer å sitte litt i ro etterpå."

Og

”Det er alltid noen som strever mer med konsentrasjon enn andre. Da pleier jeg å legge opp til at man får uttrykke noe først og så kan de være mer mottaklige for å innta noe [etterpå].”

Det skapende arbeid trenger ikke utføres på grunnlag av at man skal få en effekt ut av det eller bearbeide følelser. Kreative aktiviteter kan være av betydning fordi det blir ett fristed der alt er lov. Som en informant uttalte:

”Tror det var godt for henne, at det var litt sånn fri, fritt fra snakking, tenking og voksne. Det ble et sånt fristed.”

Eller

”Da moren døde tegnet hun tegninger av hele familien, selv om ikke mamma var der lenger. [Barnet sier] Jeg har en mamma, bare at hun er død.”

Og

”Mamma kan være en del av hverdagen, i hvert fall i tanken.”

Her vektlegger informanten at gjennom bilder er alt lov og det ikke er noe rett eller galt. Fantasien kan få fritt spille rom innen kreativitet og dermed et fristed fra den virkelige verden.

En annen informant uttaler at kreativt arbeid har en positiv effekt da det sees som en veldig naturlig handling for menneske:

”Visuell kunst eller forming synes jeg det har stor effekt fordi det å skape visuell kunst er veldig naturlig for mennesker og barn og de får veldig mye ut av det. De synes det er kjempespennende.”

En av informantene hadde med ett dikt som hun ville lese opp for å beskrive hvilken effekt hun la i skapende virksomheter:

”Skapende virksomheter kan gi muligheter for å få utløp for følelser som gjøre det lettere å mestre dem. Det kan gi barnet emosjonell avspenning, et barn som har oppdaget at det kan omfavne sin følelse til noe positivt skapende, har funnet en utvei som kan være til hjelp hele livet.”

Temaene presentert ovenfor er informantenes opplevelser av hvordan og hvorfor kreative aktiviteter kan styrke den psykiske helsen.

4.5.5 Oppsummering

Positive mestringsopplevelser, styrking av selvfølelse, at det ikke er få muligheter og dermed vanskelig å mislykkes, er alle fremhevet som mulige resultater av gode kreative aktiviteter. Mestring nevnte alle informantene som en vesentlig del av kreativitet, dog med noe varierende betydning. Variasjonene var i forhold til mestring ut fra egne evner, mestre samspill og forskjellige situasjoner. Det ble påpekt at den voksne har ansvar i forhold til tilrettelegging for barns positive mestringsopplevelser.

Å styrke selvfølelsen blir sett som viktigere enn selvtilliten i forhold til å fremme god psykisk helse. Kreativ virksomhet kan ha en direkte effekt på den psykiske helsen da det kan være et fristed der ”alt” er lov og hvor det ikke er mulig å mislykkes.

Sentralt i forhold til effekten kreativitet kan ha på barna, kom det frem at å sette ord på ting gjennom bilder, kan være av stor betydning. Der det verbalet språket ikke strekker til kan kreativ virksomhet fungere som avlastning. Det kan gi barna et hjelpemiddel, en ventil for følelser og tanker. Om ordene ikke strekker til, kan kreative aktiviteter bli et supplement i å kommunisere. Å fremheve forskjellene er viktig og voksne må være observante overfor barna og deres signaler for å støtte dette. Ved å fokusere på styrking av selvbildet gjennom kreativitet, mener flere av informantene konfliktnivå hos barna ble redusert. Dette ser de som mulig fordi barnet lærer å finne løsninger istedenfor å være opptatt av unødige konflikter. Å kunne være løsningsfokusert kan bli avgjørende i møte med livets utfordringer. Slike erfaringer opplevde personalet at kunne styrke barnets psykisk balanse og dermed helse.

5. Drøfting

Dette kapittel er systematisert i tre hovedtemaer med tilhørende underkategorier. De tre hovedtemaene er som følger:

1) Den kreative barnehagen. 2) Vekst, læring og positive opplevelser 3)

Tilrettelegging av den kreative prosessen. Til slutt diskuteres undersøkelsens begrensninger og mangler.

5.1 Den kreative barnehagen

Både de ulike definisjonene og våre resultater viser til at flere forskjellige oppfatninger rundt kreativitet foreligger. De ulike vinklingene viser til kompleksiteten rundt dette emne. Hva som er kreativt og hvilket fokus man vektlegger synes å variere ut fra hvilken forståelse man tar utgangspunkt i. Likheter og ulikheter i informantens beskrivelser av den kreative virksomheten i deres barnehage drøftes i forhold til de ulike perspektivene (Mooney 1963, Csikszentmihalyi 1997, Brudal 2006) og fleksibilitet (Rammeplanen 2006, Bjørkvold 2007). Hva kreativitet betyr og innebærer i barnehagens settinger/virksomhet for den psykiske helsen, vil vi komme inn på i det følgende.

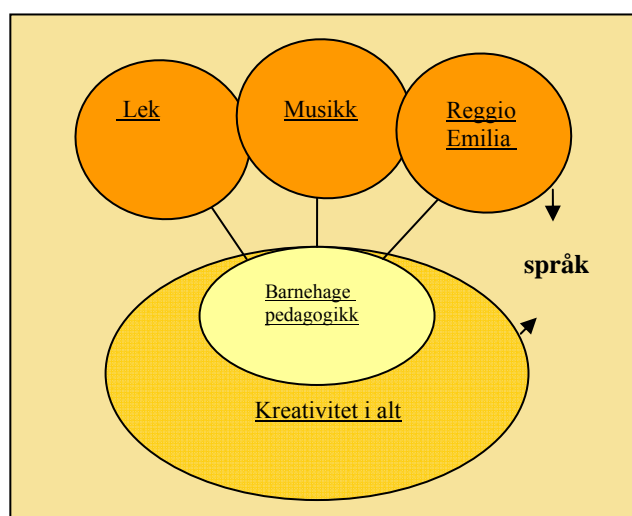
5.1.1 Likheter og ulikheter

Informantenes beskrivelser påpekte hvor stor påvirkningskraft de voksne har, ikke bare på barna men også på utforming av planer og hvilket fokus barnehagen vektlegger. Barnehagen blir gjerne de menneskene som arbeider der, hvor det er de ansattes interesser som skaper forutsetningene og rammene for den kreative virksomheten. Skaper dette en felles interesseplattform som kan nå alle barna? Kanskje blir dette for spesifikt formet fra den voksnes ståsted. Ved at man går i dybden fremfor bredden innen kreative aktiviteter, kan viktige elementer ekskluderes. Bredde kan bidra til at barnet finner en kanal som appellerer til nettopp

seg. Dog kan et bredt spekter av aktiviteter med uttallige muligheter medføre frustrasjon, da valgmulighetene kan oppfattes for omfattende.

De ulike informantene vektlegger sitt fokus noe forskjellig i arbeid med kreativitet. En informant synes denne tradisjonelle barnehagepedagogikkens ramme i seg selv er tilfredsstillende for å sikre barnas vekst og velvære. En annen mener at ved å ekspandere denne rammen generelt, bygge den ut og vektlegge kreativ virksomhet (der alt er med å påvirke hverandre), får man frem det musiske og helhetlige mennesket (Bjørkvold 2007). Tre av informantene har spesialisert seg på ulike felter som lek (Vedeler 1999), musikk (Bjørkvold 2007) og Reggio Emilias filosofi (Jonstøij og Tolgraven 2003), hvor de fremhever disse i den tradisjonelle barnehagepedagogikken. Tre stykker arbeider med å stimulere språket gjennom kreativ aktivitet. En kombinerte språkutvikling og begrepsinnlæring bevisst innen kunstnerisk virksomhet. Figur 4 visualiserer hvordan de ulike informantene arbeider i forhold til kreativitet i deres barnehagehverdag. Selv om alle tar utgangspunkt i barnehagepedagogikken som kreativ i seg selv, ekspanderer fire av fem videre i ulike retninger basert på egne interesser og talenter. Dermed kan hver barnehage fremstå som unik og det tilbudet som barna får vil nødvendigvis variere noe.

Figur 4: Forskjellig vektlegging av kreativ virksomhet



Det var stor enighet om at flere perspektiver var avgjørende for kreativ virksomhet i barnehagen. Alle Mooneys (1963) fire perspektivers betydning ble nevnt, dog i noe ulik grad. Enkelte informanter nevner at det kreative *produktet* er viktig for at barna skal oppleve mening med aktiviteten. Andre viser til produktet som verdifullt i forhold til dokumentasjon av barnas arbeid. Dette er viktig både innen barnehagen og overfor foreldrene. Et inspirerende og kreativt *miljø* blir vektlagt som viktig fordi det synes å påvirke *utviklingsprosessene* hos barna. Som en av informantene sa: ”*Det er viktig å skape et miljø der kreativiteten kan blomstre*” da barn er kreative av natur. Det kan være den voksnes begrensning som hemmer kreativ utvikling fordi miljøet ikke er godt nok. Både barnet og den voksen skaper miljøet ved at de er *kreative personer*. Den kreative og inspirerende voksne blir nevnt som sentral i forhold til å fremme barns utvikling. Derimot vil det her være av relevans at det gode samspill og dialogen mellom barn og voksne oppnås slik at det er rom for kreativ utvikling. Klarer pedagogen å tilrettelegge på en tilfredsstillende måte vil barna ha utallige kanaler å uttrykke seg gjennom (Vedeler 1999), og de har et stort ansvar for å tilrettelegge, slik at det skapes rom for kreativ utfoldelse. Når det gjelder *prosessen* sier alle informantene at barnehagen kan være en arena for kreativ virksomhet. Prosessen ble vektlagt som den mest sentrale og betydningsfulle (Mooneys 1963). Den ble fremhevet som viktig i seg selv fordi opplevelsene i de gode prosessene synes å virke berikende i forhold til læring og trivsel.

Perspektivene hver for seg kan spille en rolle. Det kan være: å ”*være*” skapende, skape noe, delta i og tilhøre et miljø, utvikle seg selv gjennom aktiviteter og samspill. Derimot fungerer de i en vekselvirkning som sammen utgjør en helhet. At barna ser *mening* i aktiviteten blir for noen av informantene vesentlig da de opplever at barna behøver å *forstå* hvorfor de gjør det de gjør. Dette er faktorer som inngår i SOC (Christie og Waaktaar 2000) og gjør at barna finner en *indre sammenheng* gjennom aktiviteten og interaksjon, noe som kan være viktig for velvære og psykisk styrke.

5.1.2 Kreativitetens fleksibilitet

Funnene i analysen viser til at det finnes uttallige kanaler som representerer ulike former for skapende arbeid (for eksempel maleri, musikk, lek, dans, natur opplevelser osv). Med denne mengden av muligheter, kan sjansene være store for at hvert enkelt barn finner noe som passer spesielt for seg. Det gjelder å finne sin måte å gjøre det på, dog må det forekomme fleksibilitet slik at dette er mulig. Barn har ulike interesser og forutsetninger, og med dette forskjellige syn på hva som oppleves som en meningsfull aktivitet. Å legge tilrette for at barna kan opparbeide seg et register med uttrykksstrategier, slik at de kan uttrykke egne følelser, ideer og sikrer selvaktualisering. Om man legger fokuset rundt den store-C eller den lille-c, vil ha innvirkning på egen kreativitet. Ser en på kreativitet i forhold til de spesielle talentene eller ser man på kreativitet som noe som omgir alle i hverdagen? Hvilket fokus man innehar kan ha en avgjørende rolle i forhold til barnets utfoldelse. At barn tør å utfolde seg er lettere innen kreative aktiviteter enn faktarelatert virksomhet, da de sammenligner seg mindre med hverandre (Brudal 2006). Dog passer ikke denne beskrivelsen for alle og det er viktig å være klar over at vi er forskjellige.

Kreative aktiviteters fleksibilitet minsker mulige opplevelser av nederlag. Den har derfor noen fordeler fremfor mer faglige pregede aktiviteter i å fremme mestring. Dette henger sammen med hvordan målene settes. Tilpassede kreative oppgaver kan baseres på: 1) Definert tilpassede mål eller 2) udefinerte mål, hvor målet blir til underveis. Å variere mellom disse to formene, gir en dobbel mulighet til å tilpasse for hvert enkelt barn. Om rammene på produktet er fastsatt på forhånd kan det føre til nederlag for enkelte, da det gir barnet gitte kriterier som skal oppnås. Derimot kan det skape forutsigbarhet og rammer slik at barnet blir trygg i forhold til hvordan oppgaven kan løses. Enkelte barn trenger forutsigbarhet og konkrete å forholde seg til for å hindre frustrasjon, andre kan oppfatte dette som et overveldende krav. Virksomheten kan også tilrettelegges ut ifra barnas interesser og ønsker. Denne brede plattformen gir rom for å stimulere barnets lyst til kreativ eksperimentering via de ulike kanalene. Om barna våger å ta et selvstendig og individuelt valg,

fremfor å følge det man tror er forventet, kan dette kan være grunnlag for problemløsning basert på egne evner og ressurser. Her kan det ligge muligheter for å identifisere sitt potensial og oppnå selvrealisering (Maslow 1987, Christie & Waaktaar 2000).

Oppnår man gode læringsopplevelser kan dette skape interesse, engasjement og fremme positive innstillinger til en selv og til nye utfordringer (Befring og Lassen 2007). Blir dette oppnådd kan det igjen styrke den psykiske helsen, da den sikres ved god selvfølelse og tro på seg selv. Opplevelse av suksess gir et grunnlag for videre motivasjon for læring i forhold til selve aktiviteten og seg selv. Det blir meningsfylt å satse videre, noe som kan sees i forhold til de tre variablene innen *Sense of Coherence* - meningsfullhet, forståelse og håndterbarhet.

5.1.3 Barnas medvirkning

Ved å fremheve barna som hovedaktør i valg av aktivitet ut fra egne interesserer, uten å bli avbrutt (utenom det nødvendige) introduseres en annen form for fleksibilitet som er mulig innen kreativ virksomhet. Når barna får velge selv, med god veiledning fra de voksne oppstår ett større eierforhold til oppgaven. Deres engasjement og glede over arbeidet vil trolig da være større. Ved at tilretteleggelsen gjøres like mye av barnet, synes effekten av aktiviteten å være dobbel, den er meningsfylt og kontrolleres av barnet. Begge dimensjonene kan styrke troen på seg selv og egne ferdigheter (Antonovsky 1996, Befring 2005). Arbeid med medvirkning og medbestemmelse kan muligens være vanskelig å gjennomføre overfor alle barn, til en hver tid i en hektisk barnehagehverdag.

Her kan Reggio Emilia eksemplifisere betydningen av å anvende utarbeidet filosofi, med spesialutdannelse i spesielt tilrettelagte omgivelser. Flere informanter fremhevet dette som en ideell måte å arbeide på fordi barna var med på å styre hverdagen via medvirkning og medbestemmelse. Videre er det flere likhetstrekk mellom Norges rammeplan for barnehagen og hvordan barnehagene i Reggio Emilia arbeider. Begge instanser er opptatt av å ta barna på alvor, dokumentasjon av

barnets arbeid, anerkjenne barn som skaper av kultur og kunnskap. Å oppdage barnet i stadig forandring og ulike måter å tenke på vektlegges (Jonstøij og Tolgraven 2003, Rammeplanen 2006). Til tross for likhetene arbeider Reggio Emilia barnehagene med disse faktorer gjennomgående i deres virksomhet, mens enkelte norske barnehager henter inspirasjon inn i deres hverdag.

5.1.4 Oppsummering

Kreativ virksomhet innen barnehagens settinger gir ulike muligheter generelt og spesifikt. Ved å kombinere disse kan hvert enkelt barns unikheter komme frem. Fleksibiliteten i organiseringen synes å tilrettelegge for tilpasning og muliggjøring. Barnas muligheter til styring og medvirkning er reelle. Det at de kan være aktører i sin egen prosess med å ta valg og finne løsninger, gjør at denne form for virksomhet virker spesielt nyttig i forhold til selvaktualisering.

5.2 Vekst, læring og positive opplevelser

Et av underspørsmålene i problemstillingen var: På hvilken måte kan kreativitet påvirke barnehagebarns vekst, læring, positive opplevelser? Ser man på funnene i forhold til Befrings (2007) dynamiske læringsmodell, der han viser til at læring er en prosess som må sees på som en helhet der flere aspekter påvirker hverandre, kan man trekke noen paralleller (se figur 2 side 34). Å utvikle kognitive atferdsmessige, sosiale og emosjonelle ferdigheter, vil kunne føre til positive holdninger til seg selv og læring (Befring og Lassen 2007). Disse ulike aspektene vil bli nærmere utdypet i det følgende avsnittet og knyttes opp mot de mulige positive sider kreative aktiviteter i barnehagen har.

5.2.1 Ferdigheter (Atferd)

Undersøkelsen viste at kreative aktiviteter kan gi barnehagebarn et bredt spekter av muligheter til å utprøve og bygge ut en rekke ferdigheter. Eksemplene inkluderte å synge, lære dikt, male bilder, lage collager, lære en dans, leke, spille instrumenter,

osv. Aktivitetene er med å trene opp forskjellige former for motoriske ferdigheter (grov- og finmotorikk, øye/hånd koordinasjon, kroppsbeherskelse, utholdenhet, osv). Grovmotorikken kan bli stimulert via eksempelet om å slå på tromme i musikken, finmotorikk gjennom tegning og maling. Sang, musikk og bevegelse til rytmer kan fremme ferdigheter til å uttrykke seg nonverbalt. For å uttrykke seg kreativt blir det nødvendig å lære ulike teknikker, opparbeide seg kunnskap om hvordan behandle materialer og bruke kroppen og sansene. Det kan være av stor relevans for noen barn å utforske og eksperimentere med egne ferdigheter under frie aktiviteter (lek, drama, maling) hvor det er rom for dette. Aktivitetene gir muligheter til å lære å kontrollere seg selv og det materialet/ instrumentet som brukes. En informant fremhevet dynamikken i dette slik: *"Først må man mestre det, når man mestrer det begynner man å leke det og begynner å se mulighetene i det."* Det å kunne registrere egne ferdigheter blir et viktig grunnlag for videreutvikling av disse (Befring 2005).

Da det innen kreativ virksomhet finnes uttallige muligheter og teknikker for å løse estetiske utfordringer, gir dette barna stor mulighet for å finne noe de interesserer seg for og/eller har talent for. Ikke alle barn har interesse av de samme kreative aktivitetene. Det er for eksempel, stor forskjell på gutter og jenter. Det er viktig å finne barna der de er. Da blir det hensiktsmessig at de voksne har bred kompetanse i forhold til ulike områder av skapende virksomhet. Den voksne har ansvar i forhold til å gi barna tid og rom, samt å lære bort ferdigheter innen materialforståelse, håndtering av ulike teknikker og eksperimentering.

Å tilegne seg ferdigheter for å mestre livet er et sentralt aspekt i Befrings (2007) dynamiske læringsmodell for læring og vekst. Dette samstemmer med Antonovskys (1996, 1998) identifisering av *håndterbarhet* som et viktig kriterium for SOC. Tilegner barn seg ferdigheter slik at de mestrer ulike oppgaver, blir verden muligens mer *håndterbar* for dem og de kan oppleve flere sammenhenger ved egen fungering (Christie og Waaktaar 2000).

5.2.2 Det kognitive og metakognitive aspektet

Utvikling av kognitive og metakognitive ferdigheter var også fremhevet av informantene som viktig ved kreativ virksomhet. Dette inkluderer språkutvikling, begrepsopplæring, løsningsfokuserte strategier samt divergent tenkning.

Tre informanter fremhevet mulighetene til språkutvikling som sentralt. En sa

”Mitt fokus i hverdagen er språk, at man skal bruke språket kreativt. Barn bruker det veldig kreativt for å kommunisere rollen (...).”

Å benytte skapende aktiviteter i forhold til begrepsinnlæring viser en av informantene til som en positiv effekt, slik at det blir en forsterkning for de barna som ikke behersker det norske språket så godt.

”Å uttrykke seg er viktig for alle mennesker, kanskje spesielt viktig hvis du strever, at det kan hjelpe en å komme videre og gjennom ting, eller en pause.”

Dette kan tyde på at om man gir muligheten til å uttrykke seg gjennom kreativitet og kombinere dette med det verbale språket er av stor verdi for barn. Dette grunnet deres mulighet til å reflektere og sortere informasjon, som utvikles både gjennom det verbale og nonverbale språket. Dette er viktig for å bygge opp et godt muntlig språk. Språk og begrepstrening er svært viktig for kognitiv utvikling da dette utgjør en av våre muligheter til å formidle ønsket budskap til omverdenen. Rammeplanen (2006) og St.prp. nr 1 (2006 – 2007) viser til at språket er nært knyttet til følelser, at det er personlig og identitetsskapende. Språket blir sett som et redskap for tenkning, og til å uttrykke egne tanker og følelser. Om barnet ikke behersker språket tilstrekkelig og har vansker med å uttrykke seg verbalt, kan kreative aktiviteter fungere som et egnet supplement. Dermed tilfører man et nonverbalt kommunikasjonsmiddel for å uttrykke, sortere og bearbeide hverdagens inntrykk.

Hukommelse og konsentrasjonsevne synes også å være sentralt innen virksomheten, både i sangen, leken og oppgaverelaterte aktiviteter (tegning/ maling). Når barna er i slike aktiviteter synes læring å flyte fremover på en naturlig måte (se 5.3).

Andre uttalelser rettes mot at barn er naturlig kreative hvis de lærer å benytte divergent tenkning. Det at det ikke finnes et riktig svar ved en kunstnerisk oppgave gjør det nødvendig for barna å være søkende. Dette er *”viktig i forhold til å skape nye ting, skape nye holdninger, tenke nye tanker om det samme.”* En opparbeidet evne til å vurdere fra ulike vinkler, reflektere fra motsatte synspunkter og ta allerede eksisterende ideer å snu de på hodet, kan være bestyrkende i forhold til utvikling av løsningsstrategier som er fleksibilitet, originalitet, spontanitet og åpenhet (Evenshaug og Hallen 2000). Å kunne bryte med fastlåste mønstre, som mulig har endt med stagnasjon, og finne ny konstruktiv vinkling som bidrar til en utvikling. Valgmulighetene innen kreativitet kan være en medvirkende faktor for å styrke barnets tro på egen vurderingskraft. Har de opparbeidet seg et bredt spekter av ferdigheter, og det er rom for ulikheter og individualitet, våger barna kanskje å ta selvstendige valg. Dette har en meta-kognitiv effekt da barnet lærer å lære og lærer problemløsende strategier.

Som det fremkommer av funnene, om man ikke er kreativ blir det lett å overta andres løsninger fremfor å skape egne. Dog vil det være kontrast mellom å hente inspirasjon fra andre og kopiere allerede eksisterende verker. Det blir med dette av betydning å utvikle mentale egenskaper i tråd med å være et aktivt skapende fremfor passivt motakene menneske, og med dette våge å utfordre seg selv via å jobbe med egne grenser og utholdenhet. Er de kognitive prosessene godt utviklet kan man bruke den tillærte kunnskapen og bearbeide inntrykk på en konstruktiv måte. Man utvikler god problemløsningsevne, utvider tenkning og evnen til å se muligheter, nye ideer osv. Å vite *”At man kan og at man er ”* står som sentral i forhold til utvikling av positive holdninger til seg selv og andre (Befring og Lassen 2007).

5.2.3 Sosiale aspekter

”Vi bruker kreativitet innen den sosiale delen, den bruker vi bevisst for å utvikle barns psykososiale eller sin mentale helse. Å skape trygge og selvstendige barn som mestrer samspill med andre, som et verktøy senere i livet.”

I arbeid med kreative aktiviteter vil det hele tiden oppstå situasjoner der barna må samarbeide om en felles oppgave, dele på materialer, redskaper og andres oppmerksomhet. Man må utveksle meninger og forhandle om løsninger med de andre i barnegruppen (Christie og Waaktaar 2000). Videre kan dette føre til positive og konstruktive opplevelser via samarbeid og dialog, dermed utvikle sosiale ferdigheter. Dette kan øke barnas evne til problemløsning med stor overføringsverdi til senere livssituasjoner, i møte med fremtidige hindringer.

Her legger informantene fokus ved kreativitet innen leken:

”Leken er noe av det mest essensielle, frileken og at det handler om kreativitet. Det er veldig mange som snakker om lek og som vet hva leken brukes til, men det er veldig få som vet hva leken er.”

Leken er en kreativ utfoldelse hvor sosiale roller, mønstre og interaksjonsformer kan utprøves, trenes på og forstås. Innen denne formen blir utprøvingen ”på liksom” og dermed er det ingen ” fasit svar, ikke skille mellom rett og galt, men rett og rett”. Med å bekle rollene kan barnet både utvikle empati for andre og selvforståelse for seg selv (Vedeler 1999).

Samspillet og kommunikasjonen som oppstår mellom barna, eller mellom barn og voksne, kan sees som en sterk medvirkende faktor for en vellykket utviklingsprosess. Den voksne kan via tilrettelegging utarbeide noen føringer for å skape grobunn for et frodig samspill og dialog mellom barna. Det samme vil gjelde forholdet mellom barn og voksne. Å skape et fellesskap som dette kan fungere som identitetsbekreftende for barnet gjennom kreativt arbeid og skape gruppetilhørighet i barnegruppen. Da mennesker er sosiale av natur, kan nettopp å fremheve verdien av gruppe fremfor individ styrke barnets indre ballast og syn på seg selv som betydningsfull for omverdenen. Gjennom gruppe kan man oppnå den gode dialogen mellom mennesker, som mulig innebærer utveksling av ulike vinklinger og dermed fører mot progresjon og læring. Som enkeltindivid uten denne gruppe dynamikken kan dette føre til en indre monolog, som kan være lite stimulerende for barns utvikling, læring og vekst.

Å skape noe sammen og være sammen om kulturelle opplevelser kan bidra til samhörighet (Rammeplanen 2006). For å danne et miljø med gode muligheter for sosialt samspill, blir det viktig å respektere at vi alle er forskjellige, skape rom for forskjellene og ulikhetene dette bringer. Dette vil kunne medføre gode relasjoner og åpenhet der barn kan være seg selv. Hva som fremtrer riktig for mennesket er individuelt, og med dette uttrykker vi oss ulikt. Å fremheve fleksible faktorer i miljøet for å ivareta rom for ulikheter kan være en medvirkende faktor for styrking av holdninger til seg selv og i samspill med andre. Har man en opplevelse av at å være annerledes er positivt, vil det styrke egen selvfølelse og troen på seg selv som del av noe større. En vesentlig faktor for å klare seg i livet er å føle tilhörighet med andre og mestrer man sosiale ferdigheter, minsker forekomsten av psykiske plager (Folkehelseinstituttet 2007).

”Det er klart vi kan komme i fine samtaler gjennom å skape noe sammen, eller det å interessere seg for det noen uttrykker. Alt det barna er opptatt av kan være utgangspunkt for en god samtale. Anerkjennelse er inngangsporten til den gode samtalen.”

Kvaliteten av samspillet vil være av relevans for barnets opplevelse. I tillegg vil den voksnes holdninger og kunnskap være medvirkende for å oppnå dette. Felles opplevelser er et godt utgangspunkt for samarbeid, samspill og samhörighet. Arbeider man aktivt i forhold til dette kan det skape fruktbare prosesser med fokus rundt et produkt. En vesentlig faktor i barnhagens hverdag er å mestre samspill med andre (Vedeler 1999), noe som fremtrer som viktig for en god selvfølelse og psykisk helse. Å arbeide mot, samt å kontinuerlig styrke denne sosiale mestringen blir da viktig for barnas relasjoner til andre. Hvordan voksenrollen fremtrer, samt å være seg bevisst egen fremtoning, kan påvirke barn i ulike retninger der både holdninger overfor andre og moralsk/etisk syn vil innvirke. Hvordan du som person ter deg i et rom og ovenfor andre, påvirker barnet. Man må være bevisst eget kroppsspråk og at man kommuniserer mye gjennom sin kroppslige holdning. Det vil trolig ikke gagne barnets mulighet til en god opplevelse av prosessen, om voksenkarakteren står uengasjert med armene i kors. Dette er faktorer som kan innby eller ekskludere et godt samspill og en god dialog. Det sosiale aspektet er

viktig i forhold til opplevelse av samhørighet, som er en av faktorene som påvirker den psykiske helsen (Christie og Waaktaar 2000, Borge 2003, Waaktaar 2004).

5.2.4 Det emosjonelle aspektet

”Det er så naturlig for oss å skape og finne ut av verden, masse gode følelser knyttet til det, mye glede og det er viktig.”

Med de voksnes hjelp kan barna få styrket opplevelse av at *jeg kan* og *jeg er*. Å styrke selvfølelsen via kreative aktiviteters muligheter kan dette til en positiv opplevelse av å mestre. Føler man en oppgave som meningsfull kan barna oppnå et eierforhold til den og mestringsopplevelsen kan føles sterkere. Personens subjektive vurdering av verdien å lykkes vil da stå sentralt. Med dette vil verdien og meningen, samt vanskelighetsgraden være relevant for at vedkommende føler suksess ved enden eller under situasjonen. Dette er elementer som kan føre til styrking av det positive selvbildet. Å mestre i denne sammenhengen kan da være i forhold til: Bekreftelse av seg selv som person, utfoldelse, selvrealisering og selvstendighet (Christie og Waaktaar 2000).

Det er prosessen i seg selv som er den mest berikende for barna, der opplevelse og glede ved materialer og teknikker er i sentrum. Innen kreative virksomheter er det lov å male solen grønn, det er lov å bruke fantasien og det finnes ikke noen begrensinger, alt er lov. Dette oppfattes ofte som en frihet, men noen barn kan kanskje føle det som frustrerende. Dette kan oppleves som uoppnåelig og uforutsigbart, fremfor en arena med mange muligheter. Det ble tydelig at kreative aktiviteter stort sett fikk barna til å få positive opplevelser. Nettopp fordi at det er lov å utfolde seg, det er lov å gå utenfor malen, det er *”på liksom”* og det *”finnes ikke mislykkethet, bare en annen vending”*.

Det er viktig å være seg bevisst at det kreative både kan utspille seg i positiv og negativ betydning. Kunnskap om dette og aktivt arbeid for å utvikle de positive faktorene, fremfor det som trigger det sykdomsrelaterte, vil ha betydning for barnas kreative utvikling av seg selv som person. Å kunne benytte det kreative som et

hjelpemiddel til å sortere og få utløp for hverdagens inntrykk, fremfor å akkumulere i negativ forstand gjennom det kreative. Som våre informanter forteller, kan det å skape, bringe mye glede og positive faktorer. Dog kan også det skapende i mennesket benyttes på en langt mer destruktiv måte, uten at man kan si at det er mindre kreativt. Vi har i vår undersøkelse valgt et salutogent perspektiv, men det vil være meget relevant å være bevisst at vårt tema også kan innebære en patologisk vinkling.

”Syke og spesielt psykotiske er veldig kreative personer, hvor de ikke har kommet dit at den kreative delen kommer til uttrykk, at den på en måte har stoppet opp i hodet som bare dagdrømmer og fantasier.”

Å ha det godt med seg selv er en forutsetning for læring og glede i livet (Knoop 2002, Befring og Lassen 2007). Dermed kommer styrking av selvfølelsen i fokus. Flere av informantene understreket at det var nødvendig å skille mellom selvfølelse og selvtillit. Der de viser til at selvtilliten er i forhold til de ytre kvaliteter, mens selvfølelsen de indre styrker. Derfor må det alltid være individets egen oppfatning av seg selv som må legges til grunn for ”måling” av egenverd (Juul 1997). En annen faktor er at selvfølelsen alltid vil være noe mer enn bare egen opplevelse, spillet med andre er og med å styrke selvfølelsen. Det var noe varierende oppfattelser av selvtillit og selvfølelse, spesielt hvordan de knyttet det opp mot mestring. Flere av informantene er tydelig inspirert av Jesper Juuls (1997) bok *”Ditt kompetente barn”* der ros nevnes som en ytre bedømming rettet kun mot styrking av selvtilliten. Det blir uttalt at man styrker selvfølelsen gjennom mestring ved å la barna skape og medvirke i sin hverdag. Dette er jf *håndterbarhet*, hvor barnet er aktør i eget liv og ser det overkommelig. Andre uttaler at gjennom kreativ virksomhet er det lett for barn å få troen på seg selv og utvikle seg selv.

Da Jesper Juul ikke henviser til noe forskning stiller vi spørsmål ved kvaliteten av hans arbeid. Vi velger å stille oss kritiske til hans syn på ros, da vi mener det er viktig med tilbakemeldinger på at du kan og får til noe. Bekreftelse av egen prosess og person viser Befring og Lassen (2007) til som et viktig element i forhold til læring og vekst, at alle har behov for oppmuntring og positive tilbakemeldinger. Da mulighetene og fleksibiliteten er stor, kan dette være en unik måte å styrke barnet

via læring, egen kraft, selvfølelse og utvikling av god psykisk helse. Videre kan dette ruste barnet til å håndtere senere hindringer og dermed motvirke nederlag. Enkelte barn trenger et ferdig resultat konkret foran seg og ser verdien i selve produktet og opplever dermed mestring. For andre er det selve prosessen som er viktig, der man kan få utløp for frustrasjon gjennom kreative aktiviteter og slik bearbeide følelser. Prosessen kan derfor være en like viktig del av et kreativt prosjekt som det ferdige resultatet. Videre kan enkelte barn mangle ord og uttrykk på hva de føler, tenker og mener. Da kan kreativt arbeid være med å uttrykke hva de bærer på. Det å kunne uttrykke seg i et konkret materiale, noe håndfast, kan bidra til å lette eventuell frustrasjon og gjøre det enklere å snakke om ting som er vanskelig. Vil det være mulig for disse barna å benytte kreativ utfoldelse for å bearbeide eller skape orden i indre kaos via nonverbale kommunikasjonsmidler?

5.2.5 Holdninger til seg selv og andre

Hvorvidt kreativitet gir en unik mulighet til å styrke barnet var et av underspørsmålene i problemstilling. Hvorfor bør man legge større vekt på utstrakt bruk av kreative aktiviteter i det forebyggende arbeidet? Vi mener svaret på dette ligger i de ulike aspektene som inngår i Befrings dynamiske læringsmodell (2007). Ser vi på hva funnene viser er det naturlig å knytte dem opp mot denne modellen. Kreativitet kan øke de fire aspektene som videre vil akkumulere til en god holding til en selv og andre (Befring og Lassen 2007). Gode holdninger og tro på seg selv som mestrende innen sosialt samspill, samt troen på at man kan, er faktorer som vil føre til styrking av psykisk helse (ibid). Den *kognitive* utviklingen er viktig i forhold til å formidle ønsket budskap til omverdenen, med følelser, tanker og hverdagens inntrykk. Evnen til problemløsning og å se muligheter fremfor hindringer utvikles gjennom en divergent tankegang. Utvikling av *ferdigheter* er sentralt slik at barnet har et større register av strategier om de skulle trenge det. De har dermed muligheten til å uttrykke seg i ønsket materiale eller en annen kreativ form fordi de har innlærte ferdigheter. Å mestre samspill med andre og å være i gode *sosiale* settinger er viktig for alle mennesker, da dette er av utviklingmessig betydning (Christie og Waaktaar 2000). Samhørighet via dialog og anerkjennelse fra andre

kan styrke troen på seg selv og dermed føre til positive opplevelser av samspill. Dynamikken mellom disse faktorer kan styrke barnet på det *emosjonelle* plan. Har man det godt med seg selv og føler man kan noe, fører dette til en styrket selvfølelse.

Følelsen av å mestre sine ferdigheter, det kognitive og sosiale, samt mestre det emosjonelle, har innvirkning på en selv som et handlingsdyktig menneske. Ved å inneha disse positive holdningene, kan man se andre mennesker som medspillere og ikke motspillere. Selvfølelsen er styrket og man har en positiv innstilling til seg selv og omgivelsene. Har man en god selvfølelse og føler man kan noe, er det bestyrkende i forhold til utfordringer livet nødvendigvis gir. Man har kontroll, er aktør i eget liv og føler at man duger. Videre kan man se det unike som noe positivt istedenfor annerledes og negativt, man tør å skille seg ut. En annen positiv konsekvens av kreativitet kan være å utvikle en indre drivkraft og en viktig ballast i livet, og med dette tørre å ta andre valg enn det de andre gjør. Med dette som fundament, *å gjøre det på sin måte, styrkes muligheten til selvstendighet, å være aktiv skapende fremfor passiv motakene.*

Holdninger til seg selv er spesielt viktig å utvikle for barn med spesielle behov. Da de har en ballast som ikke alle har, skiller de seg kanskje fra de andre. Om de har en indre styrke, gode holdninger til seg selv og andre, mestrer samspill, innehar en rekke ferdigheter og vet de kan, vil livets utfordringer muligens være lettere å imøtekomme. Dette vil også gjelde de barn som er i miljøet rundt dem som har ekstra utfordringer, ved at de utvikler gode holdninger med gjensidig respekt, noe som vil gi en positiv dynamikk mellom alle barn.

Kreativ virksomhet kan ha god effekt i forhold til å styrke den psykiske helsen, dette grunnet de mange positive opplevelser knyttet til denne arena. Mer bevissthet rundt helheten ved at alle aspektene i Befrings (2007) dynamiske læringsmodell fører til positive holdninger til seg selv. Dette kan muligens skape større sikring for den psykiske helsen. Spørsmål i forhold til dette er om man må være seg dette bevisst for å kunne tilrettelegge tilstrekkelig?

Vi sitter igjen med tanker om at informantene var dyktige til å legge til rette for at barn skulle få gode opplevelser, der de mestret oppgaver, samspill, ble utfordret til problemløsning og utvidet sine evner til å se muligheter. Dette er alle fruktbare prosesser som kan styrke den psykiske helsen. Ser vi på faktorene som ble vektlagt av informantene er de i samsvar med aspektene i Befrings (2007) dynamiske læringsmodell. Dette kan tyde på at kreativ virksomhet er unik ved at det er store muligheter for økning av samtlige aspekter. De arbeider med å styrke hver enkelt faktor, men ser de helheten, der alle ringene i modellen påvirker hverandre frem mot en god psykisk helse? Det kan indikere i retning av at de enkelte ringene vektlegges på ulike måter, dog ikke knyttes opp mot hverandre som en helhet. Det fremkom i forhold til barnehagens hverdag at noe ulikt fokus foreligger angående det kreative arbeidet, der noen går i dybden av enkelte fagområder. Det vesentlige med denne modellen er at de alle må være tilstedet for maksimal økning av egen selvfølelse og holdninger til en selv og andre. Vi undrer oss om økt kunnskap angående dette vil styrke det forebyggende arbeidet som ligger til grunn i barnehagepedagogikken. Alle trenger en påminnelse om hvorfor man gjør slik man gjør til tider. Vi ser det som en mulig vei å gå, at påminnelse og bevisstgjøring i forhold til helheten, vil føre til kompetanseheving og styrking i arbeid med alle barn i barnehagen. Samtlige av informantene arbeidet med alle aspektene, dog i større eller mindre grad. Det synes uvisst om det er tilstrekkelig kunnskap om aspektenes helhetlig virkning, til tross deres kunnskapsrike uttalelser av de enkeltstående elementene. Er det nødvendig å være bevisst denne helheten eller er det tilstrekkelig å legge til rette for aspektene som betydningsfulle i seg selv? I hvilke situasjoner er det i tilfelle nødvendig? Er det viktigere overfor barn med en eller annen form for belastning? Eller bør dette ligge som en grunnleggende bevissthet i hele barnehagens virksomhet til alle tider. Dette og flere spørsmål blir vesentlig å ta stilling til i forhold til det kreative arbeidet i barnehagen.

Spørsmål i forhold til den langsiktige effekten kan ikke besvares med sikkerhet i denne undersøkelsen, da dette ikke er gjennomført over lengre perioder i barnehagene vi besøkte. For oss blir det logisk å tenke at det har en innvirkning om

man gjennomgående arbeider mot å øke alle de fire aspektene. Om man er dette bevisst, kan det her ligge et felles utgangspunkt for alle og dermed skape et felles syn på arbeid og tilrettelegging for å sikre barns positive psykiske utvikling. Oppnår man å skape disse gode holdningene til seg selv og omgivelsene, er miljøet tilrettelagt for gode kreative prosesser som kan bidra til at barna kommer i *flyt*. Dette blir beskrevet i det følgende, med den voksne som ansvarlig for barnets gode opplevelse av prosessen og dens mulighet til oppnåelse av *flyt*.

5.3 Tilrettelegging av den kreative prosessen

” Skaper man et miljø der kreativiteten kan blomstre, vil det styrke selvbildet, rent konkret et barn som lager noe, lærer hvordan de kan skape, da får de følelse av mestring.”

Våre informanter mente at det var selve prosessen som var viktigst å fremme innen kreativitet (Mooneys 1963). Hvorfor den ble så sentral kan sees i sammenheng med at prosessen er den essensielle faktoren i forhold til utvikling av de fire aspektene innen det berikende perspektiv (Befring og Lassen 2007). For at fruktbare prosesser skal komme i gang er god tilrettelegging av stor betydning. Det er den voksne som har ansvar for i ivareta dette. Både tilrettelegging slik at materialer er tilgjengelig for barna, men også at de materialene som er fremme er egnede for gruppen. Med dette vil personalets kunnskap og kompetanse, både om barnegruppen og materialene være av betydning for en god kreativ prosess. Dette er viktig for den psykiske helsen da tilrettelegging ivaretar forutsetningene for en god opplevelse som innebærer glede. Om tilretteleggingen ikke er tilfredsstillende kan dette bringe frustrasjon og nederlag. Det vil da ikke oppleves som en meningsfull aktivitet, som verken er forståelig eller håndterbar. Å sikre den kreative prosessen som inngangsport til glede, vil derfor stå av vesentlig relevans.

Alle har et behov for å uttrykke seg og det er ikke alltid ordene strekker til på det vi ønsker å formidle. Har man tillært seg en rekke ferdigheter og mestrer dem, utvider man sitt repertoar og man kan bruke denne kunnskapen konstruktivt. Da har en flere

muligheter til å uttrykke det en ønsker både av positive og negative opplevelser. Å formidle sitt budskap krever et visst forråd av uttrykksstrategier, om det gjelder verbalt eller estetisk. Denne evnen, samt muligheten til opplevelse av mening og glede som skapende aktiviteter kan gi, kan være en medvirkende faktor for å styrke den psykiske helsen. Har man ikke opparbeidet seg tilstrekkelig med ferdigheter kan man møte en indre frustrasjon ved at man ikke mestrer, og ikke får utløp for ønsket uttrykk. Muligens vil det være vanskelig å finne glede i en skapende aktivitet om dette ikke er oppnådd. Mislykket mestring og følelse av inkompetanse kan bli en realitet om forventningene til egne prestasjoner er for høye. Dette kan øke den negative delen ved at det blir krav man ikke mestrer (Christie og Waaktaar 2000). Det er viktig å ta hensyn til de barna som ikke viser interesse overfor enkelte aktiviteter. For eksempel kan for definerte mål med en aktivitet, der det stilles krav til produktet, være hemmende ved at noen ikke får til det som kreves. Det er i den sammenheng igjen viktig at den voksen kjenner barna og legger til rette for positive mestringsopplevelser.

Tilrettelegging i forhold til hvert enkelt barn er en relevant faktor for å imøtekomme barnas ulike muligheter for mestring. Via tilrettelegging av den voksne kan man legge noen føringer, men samtidig la barna ha stor grad av medvirkning og medbestemmelse. Ved ivaretagelse av dette kan barna oppnå forståelse rundt den kreative aktiviteten, i tillegg til utvikling av evnen til problemløsning som kan ekspandere barnets divergente tankerekke. Dette fører oss igjen inn på *Sense of Coherence*, at man forstår hvorfor man gjør som man gjør. Da blir hverdagens utfordringer mer begripelig og oversiktlig (Christie og Waaktaar 2000).

5.3.1 Den kompetente voksne

Flere momenter står sentralt for å ivareta en kreativ prosess. Ser vi tilbake på de elementer som må være tilstedet under *flyt* (se side 21), er det nødvendig med god tilrettelegging.

”Jeg tror i utgangspunktet det nettopp er at man trenger kreative voksne, vi har hovedansvaret for den kreative prosessen. Ungene er veldig kreative, men det er vi som må legge til rette for det og få den til å blomstre hele tiden.”

For å ivareta barnehagens kvalitet synes det viktig at den *kompetente voksne* innehar tre roller:

1) Den kreative voksne har ansvar i å være et positivt forbilde for barna og fungerer som **modell**. Det oppstår med dette en stor mulighet for å påvirke barna, og det er dermed av betydning å være seg bevisst eget moralske og etiske ståsted, samt hvordan man fremtrer i forhold til barna. Den voksnes påvirkning kan ha en negativ effekt, hvor det ikke gagnar barnets selvstendige utvikling. Det vil derimot være viktig å fremheve barna slik at de føler at de blir tatt på alvor og ikke overkjørt. Dette er i tråd med Rammeplanen (2006) hvor det legges fokus på at den voksne tar barnet på alvor og lytter til deres signaler og estetiske uttrykk. Voksenrollen vil her fremtre som en modell for gjensidig respekt mellom ulike parter, både mellom barn/barn og voksen/barn. Samspillet mellom mennesker er viktig for et frodig og aktivt skapende samarbeid.

2) Som **inspirator** fremtrer pedagogen inspirerende for barna. Om voksenrollen finner engasjement i forhold til skapende aktiviteter, kan dette smitte over på barna og skape engasjement også hos dem. Om de voksne får arbeide med aktiviteter de finner meningsfulle, kan dette skape og utvikle fleksible miljøfaktorer. Finner ikke den voksne dette engasjementet, vil heller ikke smitteeffekten dette kan føre med seg finne sted. Skaper man et miljø der kreativiteten kan blomstre fører dette til rom for ulikheter og dynamikk, fremfor rammer med rett og galt. Den inspirerende voksne kan med dette fremme faktorer som engasjement og interesse hos barnet, samt en nysgjerrighet og lyst til å utforske mulighetene som ligger i et fleksibelt miljø. Som inspirator vil det også innebære å inspirere barn som innehar andre interesser enn en selv. Den voksnes personlige egenskaper blir her en faktor for å ivareta dette.

”Har man noe man brenner for eller føler man kan blomstre i sjøl, tror jeg man blir veldig god å være sammen med og dermed inspirerende for barna.”

3) Som mediator blir det sentralt å utvide den nåværende ramme til et nytt stadium i tillegg til funksjonen å være inspirator. Med dette medierer voksenrollen med å tilføre noe barnet ikke kunne tidligere, som innlæring av ulike teknikker og økt materialkunnskap. For å kunne bedrive denne kunnskapsformidlingen ble det en forutsetning at voksenrollen selv innehar tilstrekkelig kunnskap innen feltet til å kunne ekspandere barnets nåværende horisont. Om dette forekommer kan barna tilegne seg verktøy til videre utforskning og dermed øke deres formidlingskompetanse av eget uttrykk. Med dette oppstår fokuset på balansen mellom de styrte og frie aktivitetene. Ved å gi barna muligheten til å ekspandere sitt nåværende repertoar av uttrykksstrategier, samtidig som det er rom for fri eksperimentering. Det ble vektlagt å ekspandere i forhold til barnas opplevelser og interesser, og med dette ikke fungere som bremsekloss i forhold til barns kreative utvikling. Som mediator vil kjennskap til barnegruppen og det enkelte barn være av relevans, samt praktisk kunnskap om materialer og verktøy. Dette omfatter fra hvilke materialer som egner seg til ulike grupper og til hvordan forberede/legge frem. Materialkunnskap er av relevans, da ulike materialer kan fremkalle sterke reaksjoner. Dette kan være spesielt viktig i arbeid med barn som allerede er under en eller annen form for belastning. Dog vil oppmerksomhet rundt dette gjelde alle barn, da man ikke alltid har kjennskap til hva som foregår i barnets indre livsverden.

I denne sammenheng vil det være av betydning hvilken personlig og faglig ballast pedagogen har. Det kan her dannes et skille mellom de voksnes kompetanse og hvordan de utfører deres rolle som modell, inspirator og mediator. Den kompetente voksnes evne til å tilrettelegge for barnets hverdag slik at optimale forhold for vekst og utvikling for den enkelte blir mulig. Forskjeller som styrke fremtrer tydelig i funnene, noe vi kan trekke en parallell til Lassen og Befring (2007), hvor de uttaler at forskjeller blant barn er en styrke og ikke en svakhet. Dog kan man se at dette kan være lettere å imøtekomme i teorien fremfor praksis. Å tilrettelegge individuelt for mange barn kan oppfattes som en hindring. Her vil voksenrollens holdninger, kunnskap og interesse innvirke, om man ser muligheter eller hindringer, noe som kan utarte seg både i positiv og negativ betydning. Dette kan danne et fundament

basert på holdning og interesse. Fundamentet dette danner passer kanskje ikke for alle parter til en hver tid, slik at det føles som ubehag fremfor glede. Her blir det viktig å tilpasse aktivitetene til hvert barn, noe som kan være en utfordring med store barnegrupper i barnehagene, og hvor ressursene ikke er tilstrekkelige. Som tidligere nevnt kan det være fruktbart å skape et fleksibelt miljø og med dette muligens ha større forutsetninger til å imøtekomme den enkelte, enn om rammene og reglene er meget stramme. Som en informant uttaler, *miljøet må tilrettelegges for at prosessen skal komme i gang, men også tilrettelegging i forhold til hvert enkelt barn*. Skaper man et miljø hvor barna føler seg trygge og tør å ta egne valg, kan dette muligens ha en forbyggende effekt og dermed bidra til å styrke barna i deres utvikling. På den måten har de en indre styrke med seg videre i livet. Dette vil kunne brukes ved eventuelle hindringer man støter på i et langt liv.

De voksne er ansvarlige for å legge til rette for en frodig kreativ prosess. Med dette står deres kompetanse av verdi som kvalitetssikring for barnets opplevelse og utvikling, samt respekt for forskjellene og ulike interesser blant oss. Om personalet innehar mangelfull kompetanse eller kun innenfor et gitt område kan dette hindre barnehagens funksjon som sentral arena for vekst, læring og dens mulighet innen det forebyggende aspektet. Den kompetente, kreative voksne og kvaliteten av tilrettelegging er faktorer som kan bidra til å føre barna inn i tilstanden *flyt*.

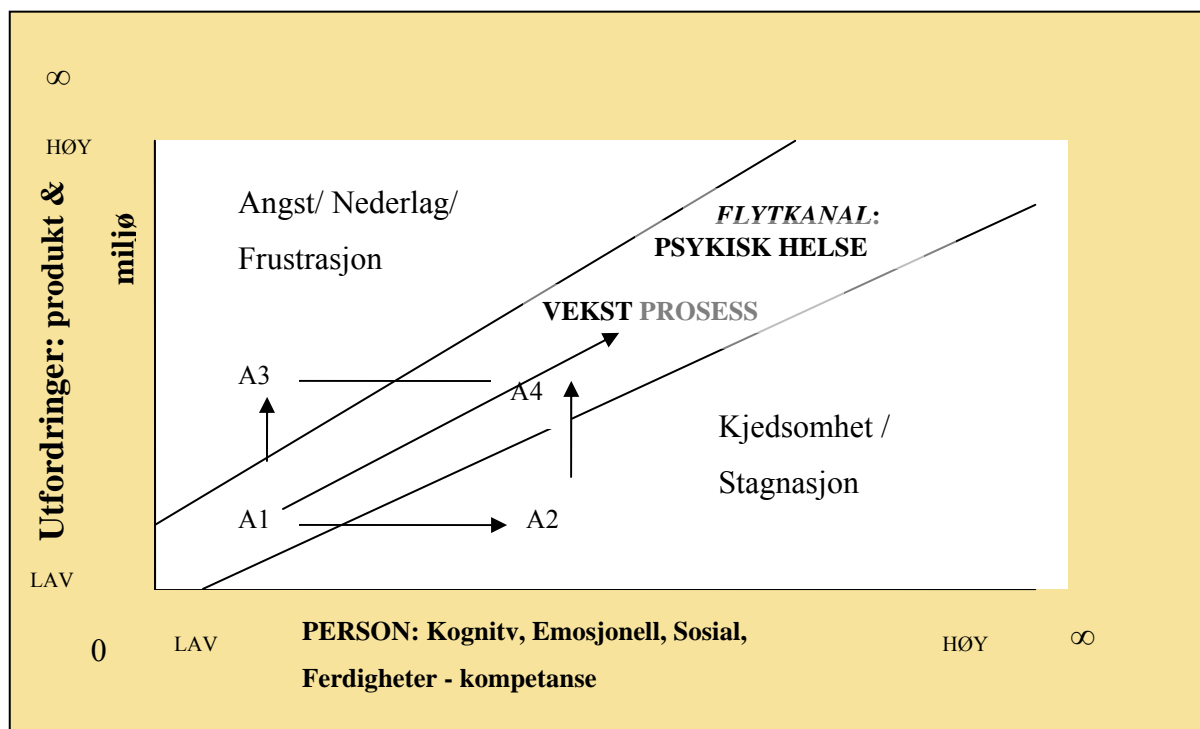
5.3.2 Den kreative prosessen

”Proessen er mye viktigere enn produktet for førskolebarn. Jo mindre de er jo mer behov har de for å føle (...) Jeg liker heller at man skal leke med maling, få det i håret og på kroppen og rote litt. Det er viktigere enn å skape noe som ser fint ut.”

Tilrettelegges prosessen slik at det oppleves meningsfullt for barna, kan de oppleve den dynamisk veksttilstanden *flyt* (Csikszentmihalyi 1991, 1997, Knoop 2002, Brudal 2006). I forhold til *flytmodellen* vil rammefaktorene ha en ytre påvirkning på prosessen. Det kreative miljøet og den kreative personen blir rammefaktorer som igjen påvirker prosessen. Produktet kan både være en del av utfordringene og et resultat av prosessen. Vekstprosessen blir den interne delen av

flyt, som gjenspeiler hendelser, aktiviteter, følelser, glede, mestring. Dette demonstreres i figur 5:

Figur 5: De 4 kreative perspektivene relatert til dimensjonene innen *flyt*



Å være i *flyt* beskrives som en intens glede, hvor man blir fullstendig oppslukt av en aktivitet, hvor følelsen av tid og rom forsvinner (Csikszentmihalyi 1997, Knoop 2002, Straume 2004, Brudal 2006). Tid til å fullføre prosesser uten avbrytelser er viktig. Forskningen vektlegger betydningen av å ikke stoppe mennesker som er i *flyt*, men heller være tilstede om barnet stagnerer. Som det fremkommer, *flyt* er en naturlig konsekvens av kreativ virksomhet. Kreativiteten kan styrke barnet slik at pågangsmot og en indre drivkraft utvikles, og med dette oppleves det inspirerende å strekke seg etter nye mål eller vekstsoner (fra A1 til A4, osv).

Man må organisere virksomheten slik at barna får tid og rom til å være i prosesser, slik at det er mulig å bli så engasjert at følelsen av tid og rom forsvinner. God og korrekt tilbakemelding til riktig tid, er faktorer som kan spille en viktig rolle slik at barna vet om de er på riktig vei. Den voksne bør ha kunnskap om når de skal bryte

inn og hjelpe barna videre, og når det er tid for å trekke seg ut igjen. Som Rammeplanen (2006) viser til av relevans, at den voksne er tilstede og hjelper barnet til refleksjon over egne valg. Bevissthet rundt tilbakemeldinger kan være av betydning for barnets videre prosess. Å benytte et vidt spekter av tilbakemeldinger, slik at det ikke blir overvekt av ros eller konstatering av opplagte fakta, men som inspirerer barna og bekrefter deres arbeid. Å la barna drive aktiviteter de finner meningsfulle, der de engasjerer seg og trives, fører til glede. Som inspirator og mediator vil balansen mellom å inspirere, samt å utvide barnas horisont, være relevant å tilpasse for at aktiviteten samsvarer med utfordring og kapasitet. Om den voksne derimot ikke innehar kompetansen til å tilrettelegge i forhold til disse faktorer, kan opplevelsen være preget av kjedsomhet eller frustrasjon over for enkle eller vanskelige utfordringer.

Får den kreative prosess utløp og tid til å bearbeides, kan dette i forhold til *flytforskningen* føre til at mennesker får denne opplevelsen av intens glede. Både den spontane glede underveis og etterpå. Å oppleve glede i livet kan være en viktig del av psykisk utvikling, men for at dette skal være mulig må det være i tråd med det enkelte menneskets potensial. Ved å ivareta, søke og strebe etter momenter hos den kompetente voksne og optimal tilrettelegging, kan man lettere innfri og oppnå kriteriene for *flyt*. Å se *flyt* som den kreative prosessen eller den kreative prosessen som *flyt*, kan gå om hverandre eller fungere som en pendel. Oppnår man dette vil trolig den kreative prosessen oppleves meget meningsfull og gi glede til barnet, noe som kan føre til at de vil holde på med slike aktiviteter igjen. Om den voksne ikke strekker til i å kvalitetssikre barnets kreative aktiviteter, vil *flyt* som prosess trolig ikke bli en realitet. Mulig oppleves da den kreative aktiviteten som en enkel læringsjobb eller å utføre en ”oppgave”.

Barn er fra fødselen av avhengig av å lære godt og oppleve glede i livet. Derfor befinner barn seg ofte i tilstanden *flyt* om vi ikke er i veien for dem. Mennesket er selv sentral i egen læring og alle kan lære ut fra sitt menneskelige potensial. Det er når man glemmer tid og sted man utnytter dette fullt ut (Csikszentmihalyi 1991,

1997, Knoop 2002, Straume 2004, Brudal 2006). Å fremme mennesket som aktivt skapende fremfor passiv motakene vil med dette være et mål for en konstruktiv læringsprosess. Som Knoop (2002) hevder, læring og nytelse er to sider av samme sak.

Den voksnes kompetanse kan være en medvirkende faktor for både den positive og/eller negative opplevelsen av prosessen. Om det ikke forekommer tilstrekkelig kunnskap om materialer og tilrettelegging, kan dette føre til en uheldig vinkling av noe som kunne vært en god situasjon. At barna har tilgang på materialer, samsvar mellom malingstype og papirkvalitet, hvilke materialer som egner seg for ulike alderstrinn og grupper, er eksempler på elementer som må tas hensyn til for en positiv opplevelse av aktiviteten. Om den voksne ikke innehar kunnskap på disse områder, er muligheten for å benytte ikke egnede ressurser og materialer større. Bevissthet og kunnskap fra den voksne, tilrettelegger og legger forutsetningene for den gode opplevelse av kreative prosesser. Om dette ikke ivaretas kan det føre til frustrasjon og kaos, og med dette virke mot sin hensikt, eller at barnet ikke opplever noe mening og dermed uengasjert utfører en gitt ”oppgave”. Muligheten til å uttrykke egne behov, ønsker og å bli tatt seriøst, kommer frem som faktorer som kan bidra til glede, engasjement, bearbeidelse av følelser, mestringsopplevelse og styrking av selvbildet. Disse er alle grunnleggende for å utvikle en god psykisk helse (Knoop 2002, Brudal 2006).

5.4 Faglige kritiske bemerkninger

I drøftingen av overnevnte rammefaktorer er det viktig å ta stilling til vår egen rolle og fremgangsmåte i undersøkelsen. I en kvalitativ studie kommer vi ikke utenom vår egen forutinntatthet og forforståelse. Da vi begge har bakgrunn som kunst - og håndverkslærere, og ser på kreativitet som nødvendig i vår hverdag, vil dette *farge* deler av undersøkelsen. Det ble da viktig å være dette bevisst, slik at vi i minst mulig grad påvirket svarene til informantene. På grunn av oppgavens omfang mister man nødvendigvis den bredden og dybden som hadde vært optimal, da det var

nødvendig å foreta noen begrensinger. Fokuset er kun rettet mot de offentlige barnehagene, dog det hadde vært av interesse å sett på hvordan andre barnehager arbeider i forhold til kreativitet (Montessoribarnehager, Steinerbarnehager, private barnehager). Størrelsen på utvalget blir også begrenset, da det verken var tid eller ressurser til å utvide.

Vi valgte å undersøke det forebyggende aspektet, noe som er vanskelig å se effekten av, ved en kvalitativ intervjuundersøkelse som fanger nåtiden. Det blir dermed viktig å understreke at det var informantenes opplevelser og erfaringer vi var ute etter å fange og på grunnlag av deres fyldige uttalelser trekke studiets slutninger. På tross av undersøkelsens mangler kan vi vise til en *tendens* i de utvalgte barnehagene i forhold til arbeid med kreativitet, fokuset rundt dette begrepet, samt dens betydning i forhold til psykisk helse.

Det var få konkrete eksempler på store problemer i forhold til psykososiale vansker, og hva barnehagene gjør i møte med denne type utfordringer. Vi fikk da heller ikke fyldig informasjon om dette, da det ikke var fremtredende i gjeldende barnehager. Hva barnehagen kan gjøre når de står overfor virkelig store problemer, sa ingen av informantene noe om da dette ikke var utbredt i deres hverdag. I forhold til hjelp utenfra, BUP eller andre instanser, uttalte en informant at det var liten tiltro til hjelpeapparatet grunnet flere negative opplevelser. Da erfaringer med psykososiale vansker ikke var særlig utbredt, ble det heller ikke forespurt videre om dette tema. Dog hadde det vært av stor interesse å innhente mer informasjon om anliggende. Videre hadde det helt klart vært av interesse å undersøke barnehager i andre deler av byen. Med dette kunne man foretatt en sammenligning, sett på likheter og ulikheter på dette grunnlaget, samt om det er variasjoner av vektlegging av kreative aktiviteter fra bydel til bydel.

I forhold til egne observasjoner i miljøet, observerte vi kun under styrte kreative aktiviteter, hvor de ansatte la til rette for skapende arbeid. Vi vet med dette ikke hvordan kreativiteten ble benyttet under frie aktiviteter, da dette ikke ble observert. Derimot gir informantenes uttalelser en indikasjon på hvordan det fungerer i det

daglige virke, med dette kan man undre om det er samsvar mellom intensjon og handling. Dette er viktige faktorer å ta hensyn til ved innhenting av opplysningene. Vi merket et tydelig overtall av jenter ved aktivitetene, kanskje grunnet at de er mest opptatt av eksempel å tegne og male. Spørsmål som: Hva med guttene? Blir de glemt? Hvilke aktiviteter inspirerer de mest? Er det en kvalitetsforskjell i forhold til dette? Dette er spørsmål som kan være av relevans å være bevisst ved kreativ tilrettelegging. Dette for å nettopp unngå at det blir typiske jenteaktiviteter som stimulerer mest det ene kjønn. Dette er faktorer som ville vært av interesse å undersøke videre ved et senere tidspunkt.

I problemstillingen stilte vi oss spørsmål om kreativitet kan benyttes som forebyggende tiltak for å styrke den psykiske helse til barnehagebarn. Funnene viser at det *synes hensiktsmessig* å benytte kreative aktiviteter i arbeid med barn på grunn av de mange positive opplevelser denne virksomheten fører med seg. Det som ikke er mulig i denne sammenhengen er å si noe om det har en konkret effekt. Det vil være av verdi å undersøke dette videre, for å bedre kunne identifisere sentrale indikatorer for god praksis.

6. Avsluttende refleksjoner og resultater

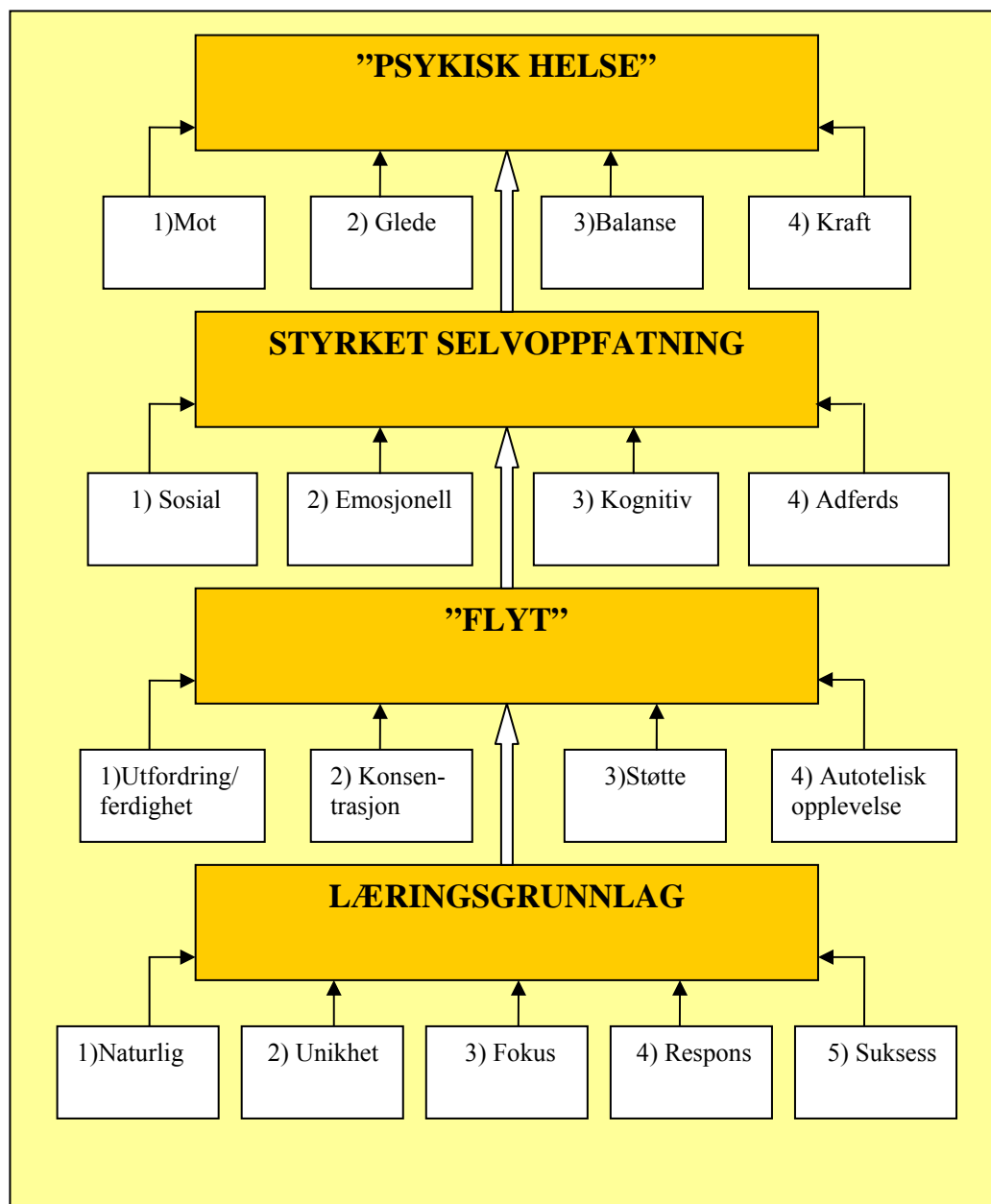
Formålet med denne undersøkelsen var å fange informantenes opplevelser og erfaringer som kan være av betydning for å utføre forebyggende tiltak med kreativitet i fokus. Resultatet av forebyggende arbeid er ikke mulig å se før etter en lenger periode med utprøving og gjennomføring av tiltak. I denne sammenheng var det verken tid eller ressurser for en undersøkelse av den art. Det er ikke mulig å gi noen definitive svar i forhold til forebyggingens effekt. Dog kan vi gjennom et selektivt utvalg av informanter med lang erfaring og bred kunnskap innen kreativ virksomhet, fange deres opplevelser som viste til noen tendenser.

Reggio Emilia barnehagene legger til rette for at barna kan gå inn og ut av *flyt* når det passer dem. Kanskje de norske barnehagene bør rette et mer bevisst fokus mot dette, da *flyt* er en kreativ prosess som kan føre med seg flere viktige og positive effekter. Ser en på de ni dimensjonene i *flyt* (se side 21) og de syv prinsippene i det berikende læringsperspektiv (se side 34) sammenfaller flere av disse, mens andre supplerer hverandre. Befrings (2007) prinsipper identifiserer grunnlaget for å igangsette *flyt*, og de ni dimensjonene innen *flyt* er beskrivelser av prosessen som innebærer hvordan man kan øke læring og trivsel, som videre vil føre til en god psykisk helse.

Straumes (2004) beskrivelser synes å påpeke aspekter som er såpass nært knyttet til hverandre at de er vanskelige å differensiere. Det synes vanskelig å skille mellom engasjement, oppmerksomhet og konsentrasjon om oppgaven i praksis, da disse alle beskriver tilsvarende samme tilstand. Forholdet mellom kontroll og mål er heller ikke klart definert. Befring og Lassens (2007) syv prinsipper oppfatter vi som noe diffuse og vanskelig å differensiere. Dermed har vi valgt å forenkle både Straumes (2004) dimensjoner og Befring og Lassens (2007) prinsipper for å gjøre det mest mulig oversiktlig. Vi har forsøkt å synliggjøre denne sammenhengen mellom læringsgrunnlaget, *flyt*, forløsende pedagogikk og psykisk helse i figur 6. Den

kreative virksomheten ivaretar både læringsgrunnlaget og fremmer en god prosess, som fører mot en god psykisk helse.

Figur 6: Forsøk på å synliggjøre sammenhengen mellom læringsgrunnlaget, *flyt* og ferdigheter som fører til god psykisk helse



Figur 6 viser til den helhetlige forståelsen vi som forskere sitter igjen med etter endt undersøkelse. Hva funnene indikerer og den dynamiske sammenhengen som kan oppstå i gode kreative prosesser, fører oss mot meningen og forståelsen rundt slike aktiviteter og danner resultatet av denne undersøkelsen. Vi ser på Befring og

Lassens (2007) prinsipper som grunnleggende elementer for å igangsette *flyt*, og endte opp med fem prinsipper som dannet grunnlaget for barns mulighet til å oppnå *flyt*: 1) Alle mennesker har lært noe som er grunnlag for mer læring. Fra det øyeblikket vi fødes er vi i *naturlige* læringsprosesser. 2) *Unikhet* er en styrke, da det er viktig å sette pris på mangfoldet blant oss og ikke se på dette som negativt og annerledes. Vi kan lære av hverandre, både via ulike kulturer og interesser. 3) *Fokuset* til hvert enkelt barn, hva de interesserer seg for og har av ønsker er viktig å ta hensyn til. Barn lærer best om de er interessert, da blir læringsopplevelsen mer berikende og engasjerende. Alle barn er interessert i noe som kan danne grunnlag for ny læring. 4) *Respons* fra omgivelsene, støtte og oppmuntring er sentralt for at barn skal vite at de er på riktig vei og at det de gjør blir sett, og satt pris på. Alle trenger ros og tilbakemeldinger, dette fører til anerkjennelse og tro på seg selv. 5) Opplevelsen av *suksess* er viktig for troen på at man kan, dette kan føre til at man vil igjen og som et mål å strekke seg etter. Er disse prinsippene tilstedet kan det føre barna mot tilstanden *flyt*.

Flytprosessen kan beskrives som følgende og vi valgte å begrense det til fire dimensjoner: 1) Den mest sentrale dimensjonen innen *flyt* er balanse mellom *ferdigheter og utfordringer*, slik at oppgaven/aktiviteten verken fører til angst eller kjedsomhet. 2) Dette fører til skjerpet *konsentrasjon*, oppmerksomhet og engasjement mot selve oppgaven, og at man er i en god læringsprosess. 3) Får barna *støtte* og tilbakemelding fra omgivelsene underveis i oppgaven/aktiviteten kan dette føre til økt læring og trivsel. 4) På den måten blir oppgaven ett mål i seg selv (*autotelisk*) og tidsopplevelsen kan endres.

Ser man på figuren har man nå beveget seg videre gjennom *flyt* og mot styrket selvoppfatning via økning av flere ferdigheter. Er man i god *flyt* kan man lære ferdigheter, både *sosiale, emosjonelle og kognitive*, samt *atferdsmessige*. Er disse aspektene tilfredsstillende og i en dynamisk prosess, fører dette til gode *holdninger* til seg selv. Om alle de fem aspektene er styrket, skaper dette en god psykisk helse. En god psykisk helse innebærer å være i følelsesmessig balanse, der gleden

skapende aktiviteter kan gi står sentralt. Man ser meningen med livet og får en økt forståelse. Dette kan føre til en indre kraft til å håndtere utfordringer livet vil gi.

Evnen til å elske og å arbeide er to sentrale faktorer i forhold til opprettholdelse av denne balansen. (Evenshaug og Hallen 2000). Kreativ virksomhet kan sees som en unik mulighet i forhold til å styrke og øke både ferdigheter i forhold til hva du kan og hva du er, noe som fremstår som essensielt slik at selvaktualisering fremkommer (Maslow 1987), og dermed ivaretar den psykiske helsen. I tillegg vil det å bygge opp troen på egen handlingskraft, løsningsorientert fokus og pågangsmot til å fullføre en prosess, stå som medvirkende faktorer for positive opplevelser. Å fremme det unike i hvert enkelt barn å se på forskjellene som en styrke blir nødvendig for et godt fellesskap. Mulighetene er mange, hvorav det kan være vi mennesker som danner grenser for oss selv og med det skaper man mulig en norm det kan være vanskelig å avvike. Kanskje dannes dette ut fra samfunnets likhetsprinsipp hvor verdien av likhet kan oppfattes som større enn forskjellen og det å skille seg ut. Ulike løsninger på samme utfordring kan være en positiv konsekvens av kreativitet, og med dette være med å utvikle en indre drivkraft som kan bidra til at barnet tør å ta valg basert på egen vurderingskraft. Ved å tørre å ta egne valg, vil mulig det å ha et løsnings- og mulighetsorientert perspektiv være en fordel for ikke å overta andres løsninger, men finne egne, basert på de gitte forutsetningene situasjonen gir. Dette kommer frem som verdifulle egenskaper å utvikle, og med dette være aktiv skapende fremfor passiv mottakene både som person og i en prosess.

Tilslutt i denne oppgaven vil vi si noe om videre tanker i forhold til resultatene av denne undersøkelsen. Det kommer tydelig frem av informantenes erfaringer og opplevelser at kreative aktiviteter stort sett har positive konsekvenser om det blir lagt til rette for det. Derimot kan man undre hvilken effekt kreativ virksomhet har om tilretteleggingen ikke er tilstrekkelig gjennomtenkt og gjennomført. Vil dette da være en hensiktsmessig arena å styrke den psykiske helsen, eller vil ønskelig effekt forsvinne grunnet manglende bevissthet rundt helheten. Det er viktig å understreke

at den kompetente voksne er sentral i å sikre barnets positive opplevelse av kreativ virksomhet, med sin rolle som modell, inspirator og mediator. Pedagogen er ansvarlig og hovedaktør for å legge til rette for at barna kan oppnå *flyt* og dermed styrke barnets psykiske helse. Om dette ikke forekommer kan de egentlige positive konsekvensene, fremtre som negative. Men oppfylles kravene til god tilrettelegging kan kreativitet sees som en unik mulighet for å føre barna inn i kreative *flytprosesser* som danner grunnlag for økt læring og vekst. Styrkes alle de fire aspektene i Befrings modell, akkumulerer de videre til gode holdninger til seg selv og andre. Noe som fremstår som essensielt for en god psykisk helse.

Litteraturliste

- Antonovsky, A. 1996, The Sense of Coherence: An Historical and Future Perspective, Israel Journal of medical Sciences, 32: 170- 178.
- Antonovsky, A. 1998, The Sense of Coherence: A Historical and Future Perspective, i H. McCubbin et al (1998) Stress, Coping and health in Families, Sense of Coherence and resiliency, Thousands Oaks, CA: Sage, s. 3-20.
- Anthony, EJ og Cohler, BJ 1987, The Invulnerable Child, The Guildford Press, New York, London.
- Befring, E 2002, Forskningsmetode. Etikk og statistikk, Det norske samlaget, Oslo.
- Befring, E, Talseth, R og Veia, I 2004, Livsmot, Organisasjonen Voksen for barn, Oslo.
- Befring, E, Piotrowska, M, Talseth, R og Veia, I 2005, Se på meg!: årsrapport om barn og unges psykiske helse, Organisasjonen voksne for barn, Oslo.
- Befring, E og Lassen, L 2007, 'En berigende skole, visualisering af opløftende perspektiver', i Befring, E, Bostrøm, L, Lassen, LM, og Knoop, HH, Læring og læringsstile om unike og fælles veje i pædagogikken, Dansk Psykologisk Forlag, København, 15 – 29.
- Befring, E 2007, Nye perspektiver innen spesialpedagogikk, Forelesning 12. September 2007, ISP, UIO.
- Bjørkvold, JR 2007, Det musiske mennesket. Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser, Freidig Forlag, Oslo.
- Borge, AIH 2003, Resiliens, risiko og sunn utvikling, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

-
- Bostrøm L og Lassen LM 2006, 'Unraveling learning, learning styles, learning strategies and meta – cognition', Education + Training, Emerald Group Publishing Limited, Vol. 48, no. 2/3, 178 – 189.
- Brodin, M og Hylander, I 1999, Å bli seg selv, Pedagogisk forum, Oslo.
- Brudal, LF 2006, Positiv Psykologi. Empati, flyt, kvinne og mann, humor, Fagbokforlaget, Bergen.
- Buzan, T 2001, Bruk hodet enda bedre. Visste du at du bruker mindre enn 1 % av hjernen. Du er lysår smartere enn du tror, Hilt og Hansteen, Oslo.
- Bø, I og Helle, L 2005, Pedagogisk ordbok, Universitetsforlaget, Oslo.
- Christie, HJ og Waaktaar, T 2000, Styrk sterke sider. Håndbok i resilience grupper for barn med psykososiale belastninger, Kommuneforlaget, Oslo.
- Csikszentmihalyi, M 1997, Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention, Harper Perennial, New York.
- Csikszentmihalyi, M 1991, Flow. The Psychology of Optimal Experience, Harper Perennial, New York.
- Dalen, M 2004, Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming, Universitetsforlaget, Oslo.
- Durlak, JA & Wells, AM 1997, 'Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta – analytic review, American Journal of Community Psychology, 25, 115 – 152.
- Evenshaug, O og Hallen, D 2000, Barne – og ungdomspsykologi, Gyldendal Akademiske, Oslo.
- Faldet, AC og Lassen, LM 2004, Organisasjonsutvikling i bydel Sagene, barne – og ungdomsavdelingen: en rapport om et samarbeid med Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk, Oslo.

Folkehelseinstituttet:

http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft_5565&MainArea_5661=5565:0:15,2336:1:0:0::0:0&MainLeft_5565=5544:66057::1:5569:9::0:0

Fonagy, P 1998, 'Prevention, the appropriate target of infant psychotherapy', *Infant Mental Health Journal*, 19, 125 – 150.

Fuglseth, K 2006 'Vitskapsteori og hermeneutikk', i Fuglseth, K og Skogen, Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder, Cappelen akademiske forlag, Oslo, s. 256 – 271.

Giorgi, A. 1985, 'Sketch of a Psychological Phenomenological Method', i Giorgi, A (red.), *Phenomenology and Psychological Research*, Duquesne University Press, Pittsburgh Pa.

Hagtvet, BE og Horn, E 2004, 'De forebyggende mulighetene i tidlig stimulering, i Befring E og Tangen R (red.), *Spesialpedagogikk*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo, s. 363 – 379.

Hagen, KB, Lassen, LM, Midkiff, A. og Vedeler, L 2006, *Barn i faresonen. Hvilke mestringsmuligheter kan et opphold på en spesialinstitusjon gi?*, Forskningsrapport, Unipub AS, UIO, Oslo

Imsen, G 2001, *Elevens verden. Indføring i pædagogisk psykologi*, Gyldendal, København.

Johnsen, G 2006, Intervjuet – en forskningssamtale i møte mellom mennesker, i Fuglseth, K og Skogen, K (red), Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metode, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Jonstøij, T og Tolgraven, Å 2003, *Hundre måter å tenke på - om Reggio Emilias pedagogiske filosofi*, Damm, Oslo.

Juul, J 1995, *Ditt kompetente barn*. Pedagogisk forum, Oslo.

-
- Knoop, HH 2002, Leg, læring og kreativitet. Hvorfor glade børn lærer mer. Aschehoug, København.
- Kvale, S 1997, Det kvalitative forskningsintervju, Gyldendal Akademiske Forlag, Oslo.
- Lubart, TI og Sternberg, RJ 1995, Defying the Crowd: Cultivating creativity in a culture of confirmity, Free press, New York.
- Lassen, LM 1998, Parenting children with rare progressive disabilities: a studie of parents' needs related to stress and coping, UIO, Oslo.
- Magnussen, F 2001, 'Atferdsforstyrrelser og mestring. Hvem skal mestre hva', i Gjørum, B, Grøholt, B og Sommerschild, H (Red), Mestring som mulighet, Universitetsforlaget, Oslo, 340 – 356.
- Maslow, AH 1987, Motivation and Personality, Harper & Row, Publishers Inc, New York.
- Maxwell, JA. 1992, Understanding and Validity in Qualitative research. Harvard Educational review Vol 62, No.3, 279 – 300.
- Mead, GH 1934, Mind, self, and society: from the Standpoint of a social behaviourist. University of Chicago Press, Chicago.
- Minde, Å 2000, Kunsten som sjelens arkitekt. Kunst, galskap og terapi, Gyldendal forlag, Oslo.
- Mruk, C 1995, Self-esteem: research, theory, and practice, Springer Publishing Company, Inc, New York.
- Mooney, RL 1963, 'A Conceptual Model for Integrating Four Approaches to the Identification Of Creative Talent', i Taylor, C.W og Baron, F, Scientific Creativity. Its Recognition and Development, John Wiley & Sons, inc, New York.

- Mæland, A 2004, Masteravhandling i pedagogikk. Kreativitet som resiliensbyggende faktor: En litteraturstudie av Donald W. Winnicots begrep kreativitet, Norsk lærerakademi, Bergen.
- NESH 2006, Forskningsetiske retningslinjer samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- RAMMEPLANEN for barnehagens innhold, 2006, Kunnskapsdepartementet, Oslo.
- Rapport 2007: 5, Trivsel og oppvekst – barndom og ungdomstid:
http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainArea_5661&MainArea_5661=5565:0:15,4333:1:0:0::0:0
- Rapport ”[respekt] Barn i Norge 07”:
http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft_5565&MainArea_5661=5565:0:15,2336:1:0:0::0:0&MainLeft_5565=5544:66313::1:5569:6::0:0
- Robson, C 1999, Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner - Researchers, Blackwell, Oxford/Cambridge.
- Rogers, C 1990, *Carl Rogers: Dialogues*, Constable, London.
- Rutter, M 1985, Resilience in the Face of Adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder, British journal of Psychiatry, 147, 598 – 611.
- Rye, H 2003, Tidlig hjelp til bedre samspill, Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Sagbakken, A 2004, 'Barnehagen som tidlig hjelp for småbarn i risikofamilier', i Befring, E, Talseth, R og Veia I, Livsmot, Organisasjonen for Voksne for Barn, Oslo, s. 27 -39.
- Simonton, DK 2002, 'Creativity', i Snyder, CR og Lopez SL (Eds.), Handbook of positive psychology, Oxford University Press, New York, s. 189 – 201.

Skogen, K 2006, 'Forskning: hensikt, innhold og form', i Fuglseth, K og Skogen, K, Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo, s.13 -19.

Skogen, K 2006, 'Case – forskning', i Fuglseth, K og Skogen, K, Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder, Cappelen Akademiske Forlag, s. 52 – 65.

Sommerschild, H 2001, 'Mestring som styrende begrep', i Gjærum, B., Grøholt, B., og Sommerschild, H Red, Mestring som mulighet, Universitetsforlaget, Oslo, 21 – 60.

Stern, DN 1985, The interpersonal world of the infant, Basic Books Inc, United States of America.

St. meld nr 25 (1996- 1997):

http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-25_1996-97.html?id=191086&epslanguage=NO

St. meld nr 39 (2001-2002):

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stmeld/2001-2002/Stmeld-nr-39-2001-2002-.html?id=470899>

St. meld nr 16 (2002-2003):

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stmeld/20022003/Stmeld-nr-16-2002-2003-.html?id=196640>

St.prp nr 1(2006-2007):

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stprp/20062007/Stprp-nr-1-2006-2007-.html?id=298409>

St. prp. nr 63 (1997- 1998):

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stprp/19971998/Stprp-nr-63-1997-98-.html?id=201915>

Straume, LV 2004, Flow as a resource: A contribution to Organizational Psychology, Department of Psychology, NTNU, Trondheim.

Tangen, R 1998, Skolelivskvalitet på særvilkår. Elever og foreldre i møte med videregående skole, UIO, Oslo.

Thuen, F og Aarø, L 2001, 'Psykisk helse og forebyggende arbeid. En litteraturgjennomgang', Tidsskrift for Norsk Psykologforening, Norsk Psykologforening, Vol. 38, nr.5, s. 410 – 423.

Veiledning/brosjyre:

http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/Veiledninger_og_brosjyrer/2003/---sammen-om-psykisk-helse---.html?id=87979

Vedeler, L 2000, Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder, Gyldendal Akademiske, Oslo.

Vedeler, L 1999, Pedagogisk bruk av lek, Universitetsforlaget, Oslo.

Wormnæs, O 1996, 'Om forståelse, tolkning og hermeneutikk', i *Blandingskompendium SPED4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*, 6 juli 2006, Institutt for spesialpedagogikk, s. 1 -18.

Waaktaar, T 2004, *Stability and changes in youths' behaviour: An exploration of stress and resilience processes*, Nic Waals Institute, Lovisenberg Diakonale Hospital, Regional Centre for Child and Adolescent Mental Health, Region East and South, Department of Psychology, University of Oslo.

Vedlegg 1, Intervjuguide:

Informantenes bakgrunn: (fint hvis du kan fylle ut dette på forhånd)

Stilling:

Erfaring i barnehage:

Eventuell annen relevant erfaring i arbeid med barn:

Utdannelse:

Utdannelse i forhold til kreative fag:

Ulike kreative perspektiver

1. Hva legger du i begrepet kreativitet?
2. Kan du fortelle litt om hvordan dere benytter kreativitet i deres hverdag?

Det er ulike definisjoner på hva kreativitet er, og Mooney kategoriserer dette i fire perspektiver: den kreative prosess, det kreative miljø, det kreative produkt og den kreative person. Vi vil gjerne spørre deg om hver av disse.

3. Hvordan legger dere til rette for at den **kreative prosessen** skal komme i gang?
4. Syns du at det **kreative miljøet** spiller en rolle for barna? Hva slags betydning har dette for barna?
5. Hvordan utnytter/benytter dere det **kreative miljøet** (tilrettelegging av materialer og det fysiske miljøet, bevissthet rundt materialbruk osv...)
6. Når det gjelder det **kreative produktet**, hvordan ser du på dette?
7. Kan du fortelle litt om hvilken rolle den **kreative personen** har miljøet?
8. Vektlegger dere en eller flere av faktorene fremfor andre? Hvis ja: hvordan/hvorfor
9. Hadde kreativitet betydning for deg i din barndom? Hvis ja; hvordan?
10. Benytter du selv kunst/kreativitet som uttrykksform i din hverdag? Hvis ja, hvordan, hva og i hvilken form?

Forandringer hos barna på grunn av kreativ utfoldelse

11. Har du registrert noen effekt hos barn gjennom kreative aktiviteter? Kan du gi noen eksempler
12. Gjennom ditt arbeid med barn, har du opplevd at kreativ virksomhet kan ha bidratt med endringer i væremåte og/eller oppførsel?
13. Tror du barna forstår situasjonen rundt den kreative aktiviteten? Hvordan viser de dette?
14. Hvordan viser barna at de kan finne løsninger i forhold til prosjekter?

15. Ser du ut som om barna opplever det meningsfullt med kreative utfordringer?

Kan du gi meg et eksempel eller to?

Barn med psykososiale vansker

16. Har du opplevd noen former for psykososiale vansker hvor kreativitet har vist seg å ha betydning? Eventuelt hvordan/hvorfor? Kan du utdype hva du tenker rundt dette?

- Negative opplevelser
- Positive opplevelser

17. Opplever du at kreativ aktivitet kan være godt egnet i arbeid med barn med psykososiale vansker? Ikke godt egnet?

Samarbeid med foreldre

18. Får dere noen tilbakemeldinger fra foreldre i forhold til arbeidet deres rette mot kreativitet?

19. Er det noen av perspektivene foreldrene vektlegger mer enn andre?

Avslutning

20. Hvilken betydning tror du kreativitet har for barna i forhold til deres positive psykiske utvikling?

21. Benyttes kreativitet bevisst i din barnehage i forhold til å sikre den psykiske helsen hos barnehagebarn?

22. Hva tenker du i forhold til det forebyggende aspektet?

<u>Miljø</u>	<u>Prosess</u>	<u>Person</u>	<u>Produkt</u>
<p>↓</p> <p>Rammer</p> <p>Kontekst</p> <p>Tilrettelegging</p> <p>Tilgang</p> <p>Planlegging</p>	<p>↓</p> <p>Barnet/voksne</p> <p>Mestring</p> <p>Forståelse</p> <p>Sosialt</p> <p>Begreper</p> <p>Uttrykk</p> <p>Anerkjennelse</p> <p>Åpnespørsmål</p> <p>Regulere</p> <p>Utvid</p> <p>Start/avslutning</p>	<p>↓</p> <p>Ferdigheter</p> <p>Mengde</p> <p>Glede</p> <p>Flyt</p> <p>Uttrykk</p> <p>Likheter</p> <p>Ulikheter</p>	<p>↓</p> <p>Dokumentasjon</p> <p>Produkt eller ikke</p> <p>Barnet</p> <p>Foreldre</p> <p>Personalet</p> <p>↓</p> <p>Forhold til produktet</p>
<p>↑</p> <p>forståelse</p> <p>↑</p> <p>HELHET</p> <p>↑</p>			
<p>Andre observasjoner – kommunikasjon – verbal/nonverbal</p> <p>↓</p>			

Vedlegg 3, Informasjonsskriv til informantene:

Kristin Hollekim og Kristiane Gjerustad

Institutt for Spesialpedagogikk

Universitetet i Oslo

Mastergrad I psykososiale vansker hos barn og unge

kristinhollekim@hotmail.com

kristianejohansen@hotmail.com

Tlf: 90624418

Tlf: 97716029

Et prosjekt for å belyse kreativitetens betydning for utvikling av god psykisk helse hos barnehagebarn.

Vi er to master studenter på spesialpedagogikk med fordypning psykososiale vansker, som skal gjøre en undersøkelse angående førskolebarns psykiske helse. Det vi ønsker og finne ut er om kreativitet kan benyttes i det forebyggende arbeidet for å utvikle god psykisk helse hos barn.

Vi undrer oss om det ville være naturlig å benytte den kreative faktoren i forebygging av psykososiale vansker hos barn? Barnehagen blir da den naturlige arena å ta utgangspunkt i, for nettopp å undersøke dette forebyggende aspektet.

På bakgrunn av vinklingen på oppgaven, ble det vesentlig å kontakte barnehager som har fokus på kreativutfoldelse og informanter som har interesse, kunnskap og engasjement på feltet. Vi har fått anbefalt deres barnehage og håper at en av dere vil delta i vår undersøkelse.

Metoden vi vil bruke på å tilnærme oss datamaterialet er det kvalitative forskningsintervjuet og observasjon. Vi ønsker derfor å foreta et intervju i forhold

til dine opplevelser og erfaringer på området, om mulig også observasjon av barn i kreativ aktivitet. Det er kun denne informasjonen som blir interessant for oss i denne undersøkelsen. De opplysninger som da foreligger skal brukes til å se om vår problemstilling stemmer

Dette prosjektet vil vare frem til november 2007, hvor vi ønsker å gjennomføre intervjuene i mars. Hvert intervju vil vare ca en time, og vil bli tatt opp på lydbånd for å oppnå et mest mulig korrekt bilde av intervjuet. Disse båndene vil bli slettet etter at de er ferdig transkribert, noe som vil forekomme i utgangen av november 2007.

Deltakelse i denne undersøkelsen er høyst frivillig og eventuelt samtykke kan trekkes tilbake på hvilket som helst tidspunkt, uten at man trenger å oppgi noen spesifikk grunn. Forsker vil hele tiden være underlagt taushetsplikt og all data vil bli behandlet konfidensielt.

Denne undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS.

Ønskes ytterligere informasjon, ta gjerne kontakt med en av oss.

Vennlig hilsen

Kristin Hollekim

Kristiane Gjerustad

Veileder:

Liv M. Lassen

Institutt for spesialpedagogikk

Tlf: 22858141

l.m.lassen@isp.uio.no

Vedlegg 4, Informasjonsskriv til foreldrene:

Kristin Hollekim og Kristiane Gjerustad

Institutt for Spesialpedagogikk

Universitetet i Oslo

Mastergrad I psykososiale vansker hos barn og unge

kristinhollekim@hotmail.com

kristianejohansen@hotmail.com

Tlf: 90624418

Tlf: 97716029

Masteroppgaveprosjekt angående kreativitet og psykisk helse hos barnehagebarn.

Vi er to master studenter på spesialpedagogikk, som ønsker å undersøke om kreativitet kan benyttes i det forebyggende arbeidet for å utvikle god psykisk helse hos barnehagebarn. Da undersøkelsen retter seg mot forebyggende arbeid, ble ~~barnehagen den naturlige arena å ta utgangspunkt i.~~ I forkant har vi intervjuet ansatte i barnehagen angående deres syn på kreativitet og det forebyggende arbeidet. Vi ønsker på grunnlag av dette å observere barn i kreativ virksomhet for å se barnas opplevelse av denne aktiviteten.

Det er kun denne informasjonen som blir interessant for oss i denne undersøkelsen. De opplysninger som da foreligger skal brukes til å se om vår problemstilling stemmer. Dette vil foregå helt anonymt, og ingen vil gjenkjenne deres barn.

Dette prosjektet vil vare frem til november 2007, hvor vi ønsker å gjennomføre observasjonene i løpet av mars/april. Deltakelse i denne undersøkelsen er høyst frivillig og eventuelt samtykke kan trekkes tilbake på hvilket som helst tidspunkt, uten at man trenger å oppgi noen spesifikk grunn. Forsker vil hele tiden være underlagt taushetsplikt og all data vil bli behandlet konfidensielt. Denne

undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS.

Ønskes ytterligere informasjon, ta gjerne kontakt med en av oss.

Vennlig hilsen

Kristin Hollekim

Kristiane Gjerustad

Klipp her: -----

Jeg godtar at mitt barn deltar i denne undersøkelsen

Dato/underskrift:

Vedlegg 5, Analyse metode:

På det *første analysetrinn* ”A sense of the Whole” var det viktig å få et første helhetlig inntrykk av intervjuene. Vi oppsummerte våre umiddelbare inntrykk av hva intervjuene omhandlet og det fremtrede ved dem. Vårt første helhetlige inntrykk av hvert intervju ble skrevet ned og utgjorde ca en halv A4 side hver. Videre brøt vi det ned til sentrale nøkkelord som identifiserte sentrale trekk ved den enkelte informant:

- 1) Kreativitet i den sosiale delen. Ta utgangspunkt i hvor barnet er og deres interesser. Barna med inn i planleggingen. Trygge og selvstendig barn.
- 2) Miljø der kreativiteten kan blomstre. Den kreative prosessen. Barnehagen ett levende sted. Utgangspunkt i barnet. Alle mennesker er kreative bare de vet hvordan den skal brukes. God selvfølelse gjennom kreative aktiviteter.
- 3) Kreativitet styrker den psykiske helsen. Forskjeller som styrke. Kreativitet – et nonverbalt kommunikasjonsmiddel. Miljø og naturen viktig for at kreative prosesser skal komme i gang. Gjenbruksmaterialer. Muligheter og løsninger. Dokumentasjon av prosessen. Skille mellom selvfølelse og selvtillit.
- 4) Bygger videre på barns interesser. Musikk som fokus område. Tilrettelegging i miljøet. Felles opplevelser. Løfte frem ulikheter. Selvbevissthet. Uttrykke seg er viktig.
- 5) Handlingskompetanse. Lek sentralt i forhold til kreativitet. Bruker kreativitet til å utfordre barna til å finne løsninger selv. Kreative voksne. Ta tak i det barnet er opptatt av. Ikke for faste rammer. Selvbestemmelse og selvfølelse.

Det er flere felles trekk ved informantenes uttalelser. På bakgrunn av nevnte nøkkelord, søkte vi å finne oppsummerende uttrykk som kunne sammenfatte vårt første vage helhetsinntrykk av utvalget. Fellesnevneren ble: *Kreativitet er viktig for selvfølelsen, miljøet viktig for at kreative prosesser skal settes i gang. Ta utgangspunkt i barnas interesser. Fremheve forskjeller.*

Som vi tidligere har gjort rede for hadde vi i intervjuguiden delt inn i over og undertema. I analysen gikk vi frem på samme måte, tok for oss et overtema og analyserte de ulike undertemaene etter tur. Vi vil her beskrive hvordan vi gikk frem i vår analyse av det overordnede tema *positive sider ved å være kreativ*.

På *andre analysetrinn* "Discrimination if Meaning Units" ble intervjuene lest gjennom nøye. Alle uttalleser i materialet knyttet til overnevnte tema ble markert med en farge og senere klippet ut og overført til et annet dokument. Da hadde vi alle utsagn som omhandlet positive sider ved å være kreativ i et eget dokument. Videre analyserte vi dette ut fra spørsmålet "Hva handler dette om?" Tekstbitene ble kodet ned til uttrykk som vi følte fanget opp de meningsbærende i sitatene, ofte ord informantene selv hadde brukt:

"Finnes ikke noe fasit svar". "Ikke skille mellom rett og galt, men rett og rett".
"Finnes ikke mislykkethet, bare en annen vending". "Er man kreativ ser man mange flere muligheter"

Etter denne nedbrytingsfasen ble de ulike tekstbitene samlet under samme kode. Dette utgjør det *tredje analysetrinnet* "Transformation of Subject's Everyday Expressions". Det er i denne fasen den egentlige analysen av de meningsbærende enhetene foregår. Informantenes utsagn ble tolket og oversatt til uttrykk som skulle få frem essensen i uttalelsene. Tangen (1998) påpeker at noen ganger er oversetting ikke nødvendig da informantene uttalelser i seg selv kan uttrykke hovedinnholdet i teamet som utvikles, noe vi her erfarte. Vi valgte å bruke *finnes ikke mislykkethet* som et samlende uttrykk, og valgte å bruke dette som eksempel på en av

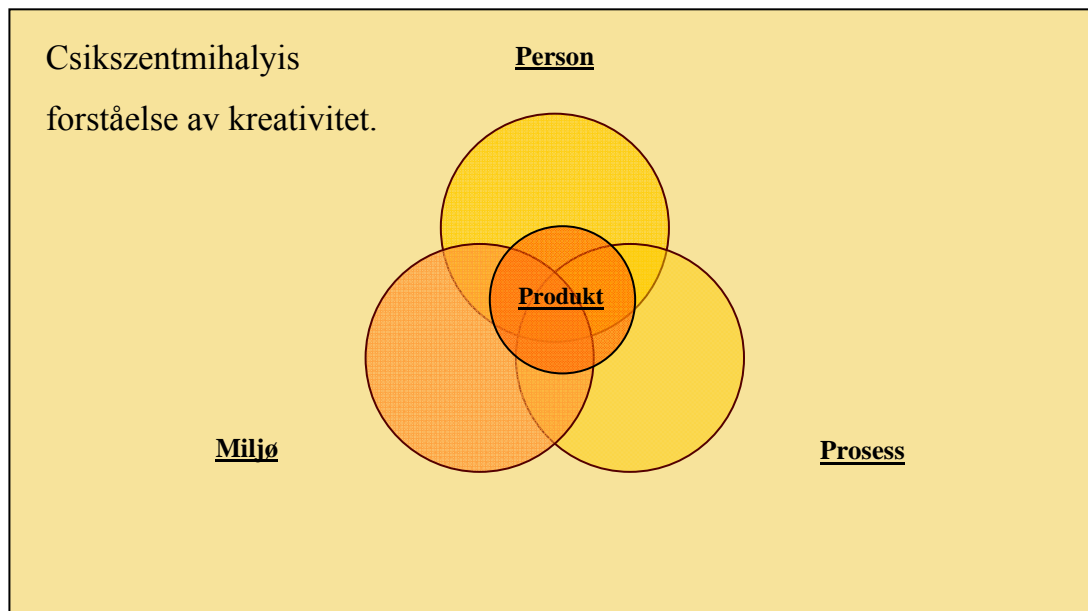
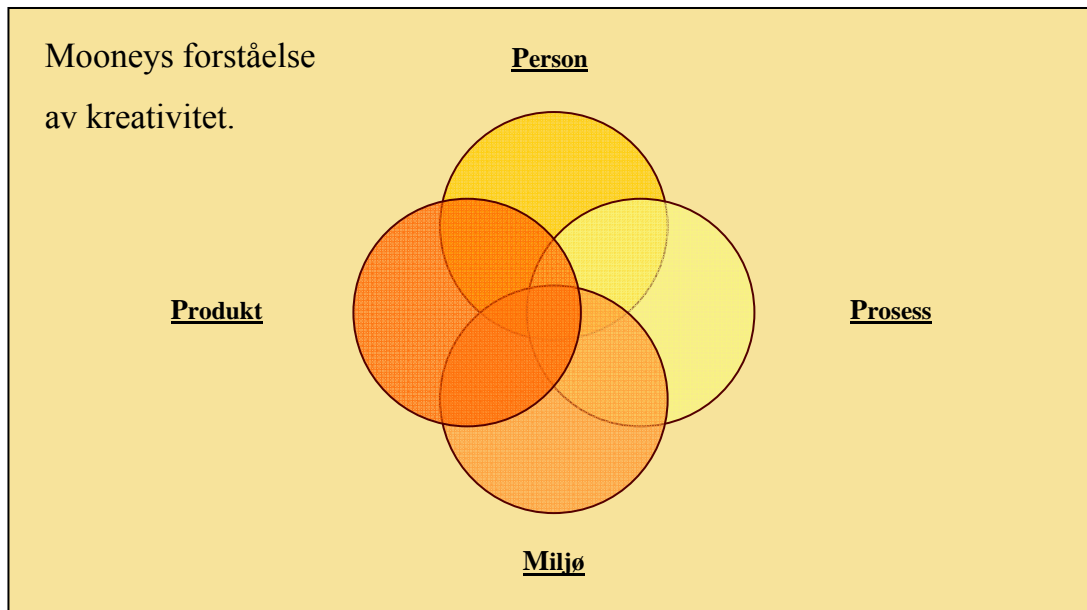
underkategoriene som kom frem av det overordnede tema *positive sider ved kreativitet*.

Fjerde analysetrinn "Synthesis of Transformed Meanings Units into Consistent Statement" retter fokus mot informantenes mening. Sitater som belyste tolkningene, i dette tilfellet temaet *Finnes ikke mislykkethet* ble her plukket ut for illustrasjon i oppgaven. Følgende sitat fanger opp tolkningen finnes ikke mislykkethet:

"Det er ikke noe fasitsvar, absolutt ikke, du kan ikke mislykkes. Det finnes ikke."

På *femte trinn* "General description" sammenlignes materialets ulike individuelle tema for om mulig å kunne finne tema som går igjen hos informantene. De individuelle tema blir gjort mer generelle. Det finnes ikke mislykkethet i kreative aktiviteter var et slikt gjennomgående tema, dermed ble dette individuelle tema også en generell beskrivelse.

Vedlegg 6, Vår fremstilling av Mooney og Csikszentmihalyi forståelse av kreativitet:



Vedlegg 7, Kvittering på melding om personvern:

nsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Liv M. Lassen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 20.02.2007

Vår ref: 16117/KS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.2007. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 19.02.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

16117	<i>Kreativitet og psykisk helse hos førskolebarn</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Liv M. Lassen</i>
Student	<i>Kristiane Gjerstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

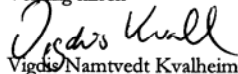
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endringskjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/database/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2007 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristiane Gjerstad, Pontoppidansgate 13 B, 0462 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning, NSD



Prosjektvurdering - Kommentar

16117

Datamaterialet samles inn gjennom intervju av ansatte i barnehagen og observasjon av barn i barnehagen.

Observasjonen av barna gjøres anonymt, det vil si at det registreres verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger. Denne delen av prosjektet er ikke omfattet av meldeplikten.

Det tas høyde for at det i intervjuene med de ansatte kan bli registrert indirekte personidentifiserende opplysninger. Behandlingen av personopplysninger i denne delen av prosjektet kan hjemles i personopplysningsloven § 8 1. ledd.

Prosjektslutt er angitt til 01.06.07. Senest ved prosjektslutt vil datamaterialet være anonymisert, det vil si at det ikke lenger foreligger indirekte personidentifiserende opplysninger i materialet. Lydopptak slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller grovkategoriseres.

Ombudet ber om at det i informasjonsskrivet til de ansatte som skal intervjues, tilføyes at alle opplysninger vil anonymiseres ved prosjektslutt.
